

SZUBKULTÚRÁK ÉS ISKOLAI NEVELÉS

Mészáros György

Iskolakultúra-könyvek 48.

Sorozatszerkesztő

GÉCZI JÁNOS

SZUBKULTÚRÁK ÉS ISKOLAI NEVELÉS

Narratív, kritikai pedagógiai
etnográfia

Mészáros György

iskolakultúra

Iskolakultúra, Veszprém, 2014

A kötet megjelenését a Nemzeti Kulturális Alap támogatta



ISBN 978 963 693 341 8

ISSN 1586-202X

© Mészáros György, 2014

© Iskolakultúra, 2014

Kiadja a Gondolat Kiadó

A kiadásért felel Bácskai István

Tördelő Lipót Éva

Nyomta és kötötte Rolling-Site Nyomda

www.iskolakultura.hu

www.gondolatkiado.hu

TARTALOM

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	9
BEVEZETÉS	11
I. EPISZTEMOLÓGIAI – ELMÉLETI – METODOLÓGIAI KERET	15
1. „Alaphang”	15
1.1. A kutatás története és nyelvezete	15
1.2. Értékválasztásaim	25
2. Episztemológiai kérdések	30
2.1. Az én episztemológiai nézőpontom	31
2.2. Narratív igazság	36
2.3. Számadás a „tudományosságról”	39
3. Elméleti keret	43
3.1. Az ember (a fiatal) mint kulturális-társadalmi lény	43
3.2. A posztmodern globalizált gazdasági-társadalmi-kulturális kontextus	65
3.3. A nevelési folyamat	75
3.4. Az iskola világa	83
3.5. Az ifjúsági szubkultúrák	86
4. Az empirikus kutatás metodológiája	94
4.1. A választás	95
4.2. A kulturális antropológia hagyományai	98
4.3. Az etnográfia meghatározása	102
4.4. Paradigmák az etnográfiai kutatásokban	105
4.5. Az etnográfia története	106
4.6. Metodológiai sajátosságok	110
4.7. Narrativitás	126
4.8. Kritikai megközelítés	130
4.9. Pedagógiai jelleg	132
4.10. E kutatás metodológiája: a vizsgálódás-értelmezés útja	134

II. PEDAGÓGIAI ETNOGRÁFIA AZ „ARANY JÁNOS GIMNÁZIUM 11/F OSZTÁLYÁBAN”	137
1. A bejutás	137
2. Testem a téridőben	143
2.1. Hová kerültem?	143
2.2. Maszkom/-jaim	154
2.3. Kutatói történetem	185
3. „Kulturális i/íratok”: a diákok teste az iskolai téridőben	189
3.1. Történetek az iskoláról	189
3.2. „Naplóm története”	191
3.3. „Kulturális i/íratok”	193
3.4. Bei/íratás, bevés(et)és, véset	194
3.5. Szubkulturális i/íratok	205
3.6. Egy más pedagógia lehetősége?	225
3.7. A tanári személyiség jelentősége	229
4. „Itt a vége (?)”, fuss el véle”: az empirikus kutatás „zárása”	232
5. A kutatás episztemológiai-metodológiai tanulságai, fölvetődő kérdések	241
6. Pedagógiai következtetések, utak, irányok	245
7. A szöveg, ami tovább él: az opponensi értékelések és a válasz	248
7.1. Hegedűs Judit opponensi szövege	248
7.2. Rácz József opponensi szövege	252
7.3. A válasz szövege	256
BEFEJEZÉS	261
FELHASZNÁLT IRODALOM	263
MELLÉKLET 1.	
Záró „osztályfőnöki óra” anyaga (a lap, amit a diákok kézhez kaptak)	277
MELLÉKLET 2.	
Az osztályfőnökkel együtt készített kérdőív a kutatás végén (a diákok egy osztályfőnöki órán töltötték ki)	278

Éva néninek

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Rengeteg ember állt mögöttem, akik hozzájárulta ahhoz, hogy elkészüljön ez a könyvem. Szeretném ezért kifejezni hálámat nekik ebben a néhány sorban. Mivel ez az első önálló könyvem, és ez a doktori disszertációm gyümölcse, azért úgy véltem, helye van egy ilyen hosszabb köszönetnyilvánításnak a kötet elején.

Legelőször is annak köszönöm meg, aki sajnos ezt már nem olvashatja: Éva néni (Tóth Sándorné Zákány Éva), aki nem sokkal a védésem után távozott el. Végig mellettem állt, mint legjobb barát a kutatás éve alatt. Érzelmileg támogatott, szakmailag mindig jó beszélgetőpartnerem volt: évekig kollégák is voltunk. Végül a disszertáció átnézésében is aktívan részt vett. Nélküle elképzelni sem tudom, hogyan értem volna a projekt végére. Neki ajánlom ezt a könyvem. Nem az emlékének, hanem neki, aki bár már nincs köztünk, de mégis mindig jelen van az életemben.

Köszönöm a diákoknak, akik befogadtak az osztályba, és akik igazán jó társaim voltak a kutatásban. Ők azok, akik nélkül valóban most nem született volna meg ez a könyv, és akik már a kutatás alatt arra biztattak: legyen ebből könyv egyszer. A kutatást támogató „osztályfőnökömnek”, valamint a kutatást felvállaló iskolának szintén köszönöm a lehetőséget, az aktív támogatást, s nem utolsósorban a kollégáknak, akiket néha próbára tett mindennapi jelenlétem a megszokott iskolai közegben.

Köszönöm témavezetőmnek, Bábosik Istvánnak, aki mindig támogatta munkám, és nagy szabadságot hagyott nekem a kísérletezésre, új utak felfedezésére. Ki kell még emelnem az ELTE Neveléstudományi Intézetének szakmai közösségét, ahol kutatóvá érhettem, különösen Réthy Endrénének köszönöm, hogy egykor elindított a kutatás útján, és Szabolcs Éva szakmai és egyfajta mentori segítségét; valamint barátaim és kollégáim kitartását és kritikai megjegyzéseit, bátorításait: Kálmán Orsolya, Dömsödy Andrea és Gaskó Krisztina.

Köszönöm opponenseimnek: Hegedűs Juditnak és Rácz Józsefnek a pozitív, építő és kritikus hozzáállását, valamint a doktori védési bizottságnak, akik aktív részesei lettek a kutatás történetének, és így a könyv születésének.

S végül köszönöm Géczi Jánosnak, aki első „szubkultúrás” kutatásomra felfigyelt, és mindig szimpátiával és noszogatással támogatta szakmai munkámat, publikációs lehetőségeket biztosítva számomra, többek között e könyv megjelenését is.

BEVEZETÉS

A közbeszédben egyre többen hallani a fiatalok szubkultúráiról, leginkább egyfajta morális pánik megközelítésben, illetve a szülői és iskolai nevelés nehézségeit kiemelve, vagy néha inkább érdekességként, furcsaságként kezelve azokat. E nem túl árnyalt diskurzusokkal mintegy párban járnak az iskolai erőszakhoz kapcsolódó beszédmódok, melyek az iskola általános válságának kérdését is fölvetik többféle, sajnos szintén a legtöbbször leegyszerűsítő megközelítésben. Mindeközben a hazai pedagógiai szakmai diskurzusokban csupán most kezdjük el árnyaltan tudományos szempontból végiggondolt témává tenni akár az iskola és nevelés 21. századi (új?) helyét, helyzetét, akár a fiatalok világát és az iskola és pedagógia kapcsolódását (vagy épp nem-kapcsolódását) ehhez. A kompetenciamérések, didaktikailag végiggondolt fejlesztések és a tudástársadalom szlogenként hirdetett időszakában úgy tűnik, a neveléstörténet, neveléselmélet, különösen pedig a nevelésfilozófia a pedagógia elhanyagolt gyermekeivé váltak az utóbbi két évtizedben. Egyre hangosabb azonban a neveléstudományon belül is egy olyan „ellenhang”, amely nem haszontalan elmélődésnek tekinti a nevelésszociológiával is összekapcsolódó elméleti diszciplínák kérdésfelvetéseit. Sőt úgy tűnik, hogy a sokféle módszertani eszköz, amit a didaktikai kutatások és gyakorlati megközelítések a pedagógusok kezébe akarnak adni – rendkívül fontos és értékes mivoltuk ellenére – mintha nem tudnának kielégítő választ adni, ha a pedagógiát és a fiatalok maga komplexitásában, társadalmi-kulturális kontextusában szemléljük. Ehhez – úgy vélem – szükséges egy pedagógia antropológiai megközelítés (vö.: Németh András 2010), mely a fiatalok világának és az iskolai életnek egyszerre „mindennapibb” és mélyebb rétegeit képes leírni, különösen ha az antropológia szó kulturális, kutatási és filozófiai jelentéstartalmait egymásba játsszuk. E könyv publikálásával ezt az „ellenhangot” igyekszem én is erősíteni.

De hogyan is lesz/lehet ilyen „ellenhang” ez a könyv? E bevezetésben röviden felvázolom a szöveg keletkezésének történetét, valamint célját, természetét és néhány jellegzetességét, miközben természetesen e kérdésre maga az egész szöveg adhat csak igazi választ, vagy épp válasz helyett – természetéből adódóan – hozhat újabb kérdéseket inkább.

Egy 2006–2007-es empirikus kutatás alapján 2007–2009 között megírt doktori disszertáció átalakított szövegét tartja kezében az olvasó. Az előbbi az első hosszú ideig tartó pedagógiai etnográfiai kutatás a magyar neveléstudományban: több mint fél éves részvétel egy budapesti, külvárosi középiskolai osztály mindennapi életében. E könyv azonban jóval több annál, mint egy vizsgálat elméletileg megalapozott bemutatása, és az abból származó tudományos eredmények fölmutatása.

Egyfajta kísérletről van szó, amely elsősorban a tudományos közeget szólítja meg, de szeretne valamilyen módon elérni a pedagógiai gyakorlat és közélet területére is. Belátom, mint a szöveg megalkotója, hogy elsősorban nem ez az utóbbi szempont volt a szemem előtt az írás során, és így nem is olyan írás született, amely a széles olvasóközönség számára könnyen emészthető, értelmezhető lenne. Mégis bízom benne egyrészt, hogy a tudományos reflexión keresztül a kutatás szövege „kijut” a szoros értelemben vett „tudós közegből”; másrészt, hogy a pedagógusok, szülők, sőt a fiatalok is találhatnak e könyvben olyan részeket, amelyek kérdésekre, gondolkodásra, reflexióra, újabb szövegek alkotására sarkallják őket.

Kutatásom eredeti célja az volt, hogy feltárja: az ifjúsági szubkultúrák milyen szerepet tölthetnek be a tudatosan tervezett nevelés folyamatában, leginkább mint indirekt hatások forrásai. A választott kvalitatív metodológia azonban egy olyan interpretatív, narratív, szövegalkotó kutatási folyamattá tette a szöveg készítését – annak minden egymásba fonódó fázisában: a szakirodalmak feltárásától az empirikus vizsgálaton át a végleges szöveg írásáig (és e könyvben az újrárásáig) –, amely alapvetően megváltoztatta intencióját. A végleges munka célja már nem pusztán eredmények bemutatása egy etnográfiai vizsgálat nyomán, hanem komoly tudományelméleti (episztemológiai) kérdésfelvetések, kihívások megfogalmazása. Útközben valami másra találtam rá, amivel szívesen próbálkoztam. Így lett a kutatásból és e most könyvé vált dolgozathoz egy kísérleti, kísérletező út és szöveg, mely tehát ezen a módon is egyfajta ellenhangként szólhat meg a tudományos közegben. Maga a műfaja, kifejezőmódja kihívást és kérdést hordoz: vajon működtethető egy ilyen etnográfiai narratíva a pedagógiában ma?

A címben érintett fogalmak (szubkultúrák, nevelés) tekintetében szintén igaz, hogy a kezdeti leegyszerűsítő szemléletet felváltotta egy árnyaltabb. Az egyes szubkultúrák tanulmányozása helyett írásom a szélesen értelmezett ifjúsági „szubkulturális világ” pedagógiájára kérdez rá az iskolai neveléssel való viszonyában. A pedagógiának pedig egy szintén szélesebb – a társadalmi-kulturális folyamatokat is bennfoglaló – értelmezését kísérli meg érvényesíteni. A dolgozat és e könyv episztemológián túlmutató kérdése, hogy mi történik a hivatalos iskolai és az ifjúsági szubkulturális pedagógia találkozásakor?; végső soron: mi történik az iskolában, a mindennapokban?; és hogyan lehetne egy átalakító, igazságosabb nevelést kialakítani az intézményekben? Ennek az átalakulásnak az alapja – mint fentebb is jeleztem – egy összetettebb, a posztmodern és kapitalista kontextust értelmezési keretként jobban figyelembe vevő, pedagógiai antropológia lehet, melynek kialakításához ez a munka is hozzá akar járulni.

A fentiek fényében vizsgálatom itt közölt „eredményei” inkább felvetődő kérdések, interpretációk, melyek egyszerre az írás folyamatából és az empirikus vizsgálatból születtek meg. A első „eredmény” ily módon egy a magyar neveléstudományban nem megszokott vallomások, interpretatív, kritikai (tehát a társadalmi átalakulás felé mutató), autoetnografikus írás, szöveg megszületése, annak minden velejárójával: ilyen velejáró a hagyományos tudományos struktúrák felbontása: nyelviileg, újszerű interpretációs stratégiák érvényesítésével; ilyen az inkább hosszasan mesélő, mint szintetizáló stílus; és ilyen a hagyományos struktúra fölbontása több ponton. A dolgozatban ugyan megmaradok az elméleti és empirikus rész

kettéválasztásánál – azt újra meg újra megkérdőjelezve –, de nem tartom magam az elmélet → kérdések (hipotézisek) → módszer → empiria világosan egymásra épülő konstrukciójához. Hogy e határátlépések valóban bevezetnek-e valami újat, és hogy határátlépő kutatásom – amellyel testem belépett egy iskolai közegbe, és újraértelmezte az ott zajló pedagógiai folyamatokat antropológiai szemmel – fel tud-e mutatni valami újat, azt a beavatott-bevezetett olvasó döntheti el, aki rálép e könyv szövegének újtára...

Meg kell jegyeznem még ebben a bevezetőben, hogy a kézirat régebben elkészült, a megjelentetés pedig hosszabb folyamat volt. Ennek fontos következménye egyrészt, hogy így számos 2011 óta megjelent szakirodalom nem került már bele, másrészt, hogy az én nézőpontom és megközelitésem is sokban változott azóta, és a könyv több pontjával már nem egészen tudok azonosulni. Ettől függetlenül a szöveget változatlanul hagytam. Nem akartam megbontani az egykori koherenciát, és vállalom, hogy ez a munka az egykori disszertációból született, az akkori ön-magam kutatói képével. Ezzel együtt a most publikált szöveg legtöbb állítását és újdonságot hozó kérdésfeltevését ma is érvényesnek és fontosnak tartom a hazai pedagógiai közegben.

I. EPISZTEMOLOGIAI – ELMÉLETI – METODOLÓGIAI KERET

1. „ALAPHANG”

Ez a fejezet egyfajta személyes bevezető írásomhoz, mely egyben megadja e könyv alaphangját, értelmezési keretét, kiindulópontjait. Mindezt egy vallomás, egy személyes történet stílusában, s ez rögtön újra megerősíti a „szokásostól” eltérés egész kutatáson áthúzódó retorikáját, amelyet már a bevezetőben jeleztem.

1.1. A kutatás története és nyelvezete

Minden kutatásnak megvan a maga története. Méghozzá egy rendkívül személyes, vagy úgy is írhatom: *szubjektív* története.¹ A „hagyományos” – még mindig inkább preferált, sőt kanonizált – tudományos kutatásokban és írásokban általában arra törekszenek, hogy a szubjektív elemet kiiktassák. E deklarált objektivitás mögött világosan látszik a szubjektivitás-objektivitás dichotómia gyakran reflektálatlan feltételezése (Jansen–Peshkin, 1992). Ugyanígy nem kap szerepet a kutatás története sem a tudományosként aposztrofált szövegekben, sőt a kutatás során felmerülő narratív motívumokat gyakran alakítják át számszerű, illetve strukturális motívummokká, feltételezve, hogy a tudományos tudás nem (lehet) narratív természetű, s a tudományos hozzáférhetőség is a struktúra, strukturáltság, a kategóriák és/vagy a számok révén lehetséges.² *Ezzel szemben* ez a kutatás vállalja és megvallja a történetét.

Rögtön látszik, ebben az első fejezetben, hogy a kutatás (re)prezentációja ebben a szövegben az ellenállás, a rezisztencia diskurzusaként konstruálódik meg, mert szembe akar menni (vagy a személyes nyelvezetet követve: szembe akarok menni) egy mainstreamnek tekinthető tudományossággal, annak hegemoniájával. Az ellenállás mögött nyilván – később kifejtendő – személyes (ami egyben politikait jelent) választások vannak. E választások pedig támaszkodnak olyan hazai és külföldi kutatók meglátásaira, akik e nálunk még valóban mainstreamnek számító

¹ Hudson (2002) például kiemeli a biográfia, a személyes életrajz jelentőségét a doktori írásában, és beszámol saját „szubjektív” történetéről. A doktori előtti élettörténetében fellelhetők azok az elemek, amelyek vezették a téma választásában, a kutatásában. A doktori közbeni és utáni időt elbeszélve pedig egy életét átfformáló tapasztalat történetéről ír.

² Tipikus példája ennek a magyar pszichológiai tudományos közéletben elég általánosan elfogadott vélemény, amelyet pl. Pólya (2003) fogalmaz meg, aki nem tartja megfelelőnek *tudományos* szempontból (az általánosítás nehézségei miatt) az interpretatív szemléletet, és szerinte módszertanilag olyan narratív módszereket kell kidolgozni, melyek kvantitatív vizsgálatokat, hipotézisteszteket tesznek lehetővé.

tudományossággal kapcsolatban súlyos kérdéseket vetnek fel (pl.: Scheurich 1997a, Denzin 1997, Szabolcs Éva 2001, Kende Anna–Vajda Róza 2008).

Vajon valóban, ami szubjektív, nem lehet objektív, ami objektív, nem lehet szubjektív?

Egáltalán érvényesnek tekinthető-e még ez a dichotómia, amit már Nietzsche (2002) megkérdőjelezett?

Van-e, ami egyértelműen szubjektívként határozható meg, és van-e, ami objektívként?

A szétválasztás mögött számos problematikus értelmezés rejtőzik: a valóság személyes értékektől és szubjektív kontextustól független megismerhetőségéről, sőt leírásáról (értsd: patriarchális uralásáról!), a személyes és politikai szféra szétválasztásáról stb.

Hasonlóképpen kérdéses: miért tekintendő magasabb rendűnek a narratív jellegű tudásnál, megfogalmazásnál, reprezentációnál a strukturális?³ Nem nagyon is része továbbá egy kutatás alakulásának a hozzá kapcsolódó személyes történet is? Sőt talán nem is kapcsolódásról kellene beszélni, hiszen a történet nem független, hanem arról, hogy a kutatás maga mindig egy személyes történet, mely a tudományosság szempontjából nem irreleváns – annak megfelelően persze, hogyan értelmezzük a tudományosságot.

Értelmezés, narrativitás, személyesség, politika, ellenállás. Íme, máris körvonalazódnak e könyv elméleti keretének alapjai. Van azonban még egy, rendkívül fontos „tényező”. Nem véletlenül került idézőjelbe a „tényező” szó. Nem olyan „dolog”, mely megfogható, tárgyasítható. Ez a munkám, könyvem, kutatásom textualitása. Ami most íródik, az olvasójában pedig újraíródik: *szöveg*. Ez a mindent megelőző „tény”, amiből semmilyen írás nem tud kilépni, meghatározza megközelíthetőségét – amennyiben beszélhetünk valami távoli megközelítésről, ami már feltételez egy olyan hermeneutikai gesztust, amelyet a szövegiség maga megkérdőjelez, s mégis megtart, eltöröl és újraír. A textualitás bizonytalanságot hordoz. Szövetével a referencia biztonságát bontja meg, mely évszázadokig a nyugati tudományosság alapköve volt. Elcsúszást hordoz. Írója-olvasója elcsúszik rajta, mikor végleges jelentéssel igyekszik felruházni. Megkérdőjelezi az autoritást, amit a szerző vagy az olvasó gyakorolna fölötte. Ez utóbbi különösen „izgalmas” kijelentés, amikor egy adott szerzőhöz kanonikusan kötött doktori disszertációról van szó, amelyből e könyv szövege született. Ezt értékelték, meg kellett védeni; s ennek nyomán hivatalosan elismert címet kapott a szöveg kimondott szerzője. Nyilvánvalóan gyakorlatilag nem lehet, nem szabad megkérdőjelezni az ehhez a szöveghez társuló társadalmi történetet, de a szövegiség figyelembe vétele óhatatlanul a felfüggesztés, a megkérdőjelezés pozíciójába helyezi magát ezt a folyamatot. A szöveg értékelése, olvasása (tehát újraírása) és védelme maga is egy újabb értelmező-olvasó-író geszt-

³ Itt a narratív ellentétpárjaként a strukturálisat adom meg, de dolgozatomban későbbi részében (különösen aztán a Melléklet 1-ben) finomítom ezt a különbségtételt, illetve jelzem, hogy ez is tekinthető egy felszámolandó bipoláris ellentétnek.

tus, új szöveg létrehozása, a kapcsolódások és jelentések pedig számtalan elcsúszási pontot jelentenek.

Nagy intellektuális erőfeszítés fenntartani egy ilyen heterogenitást, ellentmondásosságot és bizonytalanságot a szövegírásban-olvasásban. Ugyanakkor a szöveg szöveve a vetkőzés és (szöveve)öltözés erotikus játékát is hordozza. Komolyság és játék véres-vidám felelőssége ez. De ugyanúgy mélységes kiszolgáltatottság. A szöveg kiszolgáltatottsága, s az én kiszolgáltatottságom, aki most magamat konstruálok ebben a szövegben, vagy a szöveg konstruál engem. Mert a szöveg valójában a maga útját járja, miután leírom, elengedem, s „én” elveszítem hatalmam felette, még ha ezzel nyertem is egy doktori címet. Ki vagyok szolgáltatva a saját szövegemnek, ami már nem is a sajátom, ahogy leírtam, és a szöveg is ki van szolgáltatva az újraolvasás-írásnak. De nincs más választásom, mint vállalni ezt a kiszolgáltatottságot, ezt a lemeztelenítést. Minden tudományos írás némi exhibicionizmust és mazochizmust kíván meg, miközben pont ezzel léphet túl önmagán a MÁSIK felé. Végső soron a szövegiség elvezet a nyelés és vesztés oppozíciójának (etikai?) feladásához... Elvezet? Hová is vezet engem ez a szöveg...? Vajon fenntartható-e e könyv szöveve-szövege ebben a „nyelvezetben” (hiszen nyilvánvaló a szövegben egy nyelvezeti váltás ebben a bekezdésben). Egyáltalán van-e, lehet-e saját nyelvezete egy tudományos írásnak?

Számosan beszélnek bizonyos alkotók és kutatók saját nyelvezetéről. Sőt beszélnek egy bizonyos filozófia nyelvéről, vagy épp a dekonstrukció nyelvezetéről, ami ellen bizonyára tiltakoznának a dekonstruktorok. Mi is a nyelvezet? A szón itt és most valamilyen módon való elmondást-leírást értek, ami leginkább a különbségek által ragadható meg. Íme, ebben a két mondatban számos olyan szót használtam, ami máris kikezdehető lenne, mint „nyelvezet”, „elmondás”, „megragadás”. Képtelenség azonban teljességgel felszámolni a fonocentrikus és logocentrikus „szövegstruktúrákat”, szóhasználatot. Óhatatlanul ezekben mozgunk, és egy tudományos munkában, ahol bizonyos szabályokhoz tartania kell magát a szövegnek, ez különösen igaz, miközben a „háttérben” azért ott van a fenntartás gesztusa, melyet ebben az első fejezetben rögtön jelezni akartam. E szöveg nyelvezete azért is marad meg bizonyos normák határain belül, mert paradox módon csakis így képes e normákat magukat át- meg áthágni. Mit értek ezen? A kutatásnak nemcsak az elmélete, hanem maga a nyelv(ezet)e (a megformáltsága, a prezentáció módja) igen fontos. Az írás performatív és egyben transzformatív. A kutató (jelen esetben én) hisz(ek) abban, hogy szövegének nyelve „hang”, ami a világban kimondódik, kiáltódik, olyan hang, amely felhív, ellenáll, átalakít. Nem gondolom, hogy egy könyv képes átalakítani a világot, a társadalmi igazságtalanságokat megszüntetni, de megadhatja hozzájárulását ehhez a politikai folyamathoz a maga szövegiségében. E performatív-transzformatív, retorikai eljárásban az írás és újírás nem hagyhatja figyelmen kívül a kontextust, amiben (újra)íródik. A disszertációmban ezért ezt írtam:

„E kontextusban nem képzelhető el, vagyis elképzelhető, de nem működtethető retorikailag, nem szólaltatható meg mint világba kiáltott hang egy dekonstruktív pedagógiai disszertáció és/vagy egy teljesen narratív (az irodalminak tekintetthez közelítő) szöveg. Ezért e könyv nyelvezete ingadozó lesz: részben narratív, részben

argumentatív; részben strukturális, részben azon túllépő; részben a szövegiséget, s annak bizonytalanságát zárójelbe tevő, részben arra reflektáló; kérdező-lebontó, úgy is mondhatom: dekonstruktív. Hogy ez egyfajta egyenetlenséget jelent? Valószínűleg. Az olvasót tehát egy göröngyös úton kell átvezetnem. Ezt vállalom...”

Újraolvasva e szövegrészt az elkészült disszertáció és a védési folyamat fényében, már úgy látom: a kiadott könyvbe nem kerülhet be kommentár nélkül ez a pár sor. A doktori folyamat arra mutatott rá – amint még erre kitérek később –, hogy egyrészt mégis egy, a magyar neveléstudományi kánontól nagyon eltérő, mondhatni szinte teljesen narratív szöveg keletkezett, másrészt hogy így is tudott újraírásokat, értelmezéseket – egyelőre a védekezés szintjén – elindítani. A fenti kijelentések tehát átértékelendők.

Ebben az írásban nem akarok valamilyen saját nyelvezetet sem teremteni, ami kudarca ítélt vállalkozás lenne. A szöveg eleve szövet, mely intertextualitásban íródik (újra). A szövegem tehát részben szándékolt, részben nem szándékolt módon más kutatók szövegeinek halójában pozicionálódik. Itt persze ismét kérdésessé válik az a „kanonikus” kérdés: mi a sajátom, mi nem, mik a referenciáim, milyen szövegekre utalok, miket „lopok el” utalás nélkül. De természetesen itt is tartom magam a megkérdőjelezett normához, s a háló szálait elvezetem az eredetipontokra, jelzem az idézett, felidézett, újraolvasott és -írt szövegeket a konvencionális szerzőkkel együtt. A szöveg olvasókban újraíróként intertextuális szövege ennél azonban szükségképpen összetettebb.

E szövegekre utalás egyébként általában az író-olvasóban furcsa érzéseket szül. Minden idézés, felidézés, újraolvasás-írás: csonkítás, félreolvasás. Hányszor érezzük azt egy recenzió, egy értelmezés kapcsán, hogy az eredeti szöveget megcsonkítja, leegyszerűsíti, szánalmasan adja vissza. Mintha valami elveszne az eredetiből. A dekonstrukció persze ismét fölteszi a kérdést: van-e olyan, hogy eredeti. Ez a kérdés azonban nem veszi el a felelősséget az olvasótól-írótól, hogy a szöveget tekintse kiindulópontnak, hogy ne adja át magát a „minden értelmezés lehetséges” alapján autoriter elképzelésének, mely igen távol áll a(z ezzel egyébként sokszor igaztalanul vádolt) dekonstrukciótól. Igyekszem én is „hűséges” szövegolvasó lenni, miközben tudom, hogy a csonkítás, leegyszerűsítés, félreolvasás nem kikerülhet. Ez persze tekinthető máris egy védekezési gesztusnak is a könyvem olvasók, de ez egyfajta figyelmeztetés is minden olvasó (így magam) felé: „Légy óvatos a szöveggel, nincs végleges értelmezés!” Ugyanakkor ez az előre bocsátás: védekezés a fájdalom ellen, annak a szenvedésnek csökkentése, amit én magam érzek, mikor csonkítok, mikor egyszerűsítok, mikor végrehajtom a szövegek műtétjét, kivágását-összeillesztését. E kikerülhetetlen művelet, mely egyszerre lezár és megnyit (új értelmezések felé), létrehoz és eltöröl, a tudományos alkotás fájdalma és öröme egyszerre.

Mindehhez még hozzá kell tennem azt is, hogy a háló, a szövet ebben a szövegben nem pusztán más kutatók szövegeivel való kapcsolódás, hanem a fiatalok szövegeinek az újraolvasás-írása is. Írásom pontosan az ő hangjukat akarja megszólaltatni a neveléstudományi közegben – legalábbis azokat, akikkel találkoztam, akik azonban nem pusztán saját egyéni hangjuk kimondói. Ezt a legjobban úgy tudnám

megtenni, úgy tudná e szöveg megtenni, ha nem választódna el elméleti és empirikus részre a kutatás ismertetése. Itt azonban ismét nem akartam élesen elszakadni a tudományos kánonoktól, tehát a dolgozat/könyv felépítése megtartja a hagyományos formát (kettéosztást), némi szándékolt határátlépéssel. A két rész nyelvezete azonban némileg eltérő lesz, mert az empirikus kutatást bemutató második részben a fiatalok hangja és a szöveg egyértelműbben személyes, narratív jellege óhatatlanul kikezdi az „ezoterikus” tudományos nyelvet. A fiatalok nyelvezete erőteljesen megjelenik majd, úgy is, mint a szembenállás gesztusa az empirikus részben. Így abban sem lesz teljesen hagyományos munkám, hogy a fiatalok nyelvezetének a szleng, sőt társadalmilag a tabu körébe tartozó elemeit is – a szokásos kipontozások helyett – úgy fogja megjeleníteni a szöveg, ahogy vannak. A kipontozás képmutató gesztus, egy becsületes kutatás pedig, ahogy azt nyelvész professzoraimtól megtanultam, tiszteli a nyelvi „tényeket”, legyenek azok bármilyenek. A tabuszavak részei a fiatalok nyelvezetének, tehát részei e könyv nyelvezetének is, mikor az ő hangjuk közvetítéséről, újrairásáról⁴ van szó.

De a fejezet elején a kutatásom történetéről kezdtem írni, s most ideje – a szükséges elágazások után – visszatérni ehhez. A könyvem szövege részben (és itt mindenképpen) narratív. Minden narratívumban van vallomásosság. Vagy implicit (az elgondolásokról, értékekről) vagy explicit. Ez az írás szintén vallomás (is), sőt megvallás, *confessio*. Derrida (1993a) szerint a *confessio* nem tudatos, nem kognitív jellegű, és e tekintetben majdnem apofatikus. A testvéri könyörületesség gesztusa a testvérek felé.⁵ A vallomás és megvallás ugyanakkor mindig politikai is, hiszen a személyes mindig mélységesen politikai, és a politikai pedig személyes – a két szféra nyugati szétválasztása lebontandó (vö. pl.: Berriz, 2003). Egyrészt ami személyesen történik velem, vagyis ami egy szövegben mint személyes történet íródik le, az mindig egy *polisz* közegében történik és fogalmazódik meg, soha nem pusztán valami egyéni, a szubjektumhoz mint absztrakt, történetietlen létezőhöz kapcsolódik. Másrészt a *polisz* narratívája soha nem lehet a személyestől független, objektív. A testvéri könyörületesség pedig mindig a változtatás, az átalakítás gesztusa is: a társadalmi emancipációé. Végső soron az egyén–személy–szubjektum és *polisz* bináris oppozíciója a szövegben törlődik. A szövegben nincs személy és nincs *polisz*, úgy, hogy közben mindkettő mégis kimondódik.

Következzék tehát egy személyes, politikai vallomás e szöveg írásáról, hogy ez helyet adjon a munkámat átszövő vallomásosságnak. Még hozzá kell azonban tennem, hogy a vallomásnak mindig része az elhallgatás is. A vallomás soha nem lehet teljes: mindig részleges csupán. Azt már nehezebb megmondani, hogy a kihagyáso-

⁴ Mint még később kifejtem: helyesebb talán itt az újrairás szót használni; az ő hangjuk újrairódik az én hangom, nyelvezetem, szövegem által, úgy, hogy ezzel nem akarom uralni a hangjukat, pontosabban reflektálni akarok erre a szükségszerű uralásra.

⁵ Sokkal közelebb áll hozzam ez a megközelítés, mint Foucault-é (Foucault, 1976/1996), aki vallomásság általános eluralkodásáról beszél. Ő azonban a gyónással hozza párhuzamba a vallomást, s elfeledkezik a vallomás megvallás értelméről, amely Szent Ágostonnál az Isten tetteinek megvallását, hirdetését jelenti. Más kérdés, hogy Augustinus szövegét különösen a modern pszichológia fényénél valóban elsősorban mint valami személyes, önelemző vallomásosságot olvasták félre.

kat mi szabályozza. Ebben az esetben a tudatosnak tekinthető kihagyásaimat többek között ismét az a tudományos kánon irányítja, amelynek meg kell és meg akarok felelni (miközben ki is kezdem). Más közegben megírható olyan tudományosnak tekinthető szöveg, amely egészen személyesnek, intimnek aposztrofált részletekbe megy bele, mint Paula M. Smith értekezése (2003), de a magyar neveléstudományi közegben nem lehet (szabad) még mindazt kimondani, amit talán mégis kellene. Így is többet fogok leírni, mint szokás, de néhány talán lényeges dolgot elhallgatok, hogy jobban ki tudjam mondani, amit feltétlen fontos(nak tartok). Ez megalkuvás. Igen, megalkuvás, melynek bűnvallomását már előre megteszem, s ezzel el is kezdek valomást.

Vallok továbbá arról, hogyan is választottam témát, hogyan haladtam előre a kutatásban, milyen segítő és nehezítő tényezőkkel találkoztam. Ez része annak, amivé ez a kutatás, ez az értekezés, szöveg lett. Pontosabban része lesz azáltal, hogy így konstruálom. A konstruálás azonban nem önkényes gesztus, mert egy felhívásra válaszolás, egy – most szövegként, s így semmiképpen nem közvetlenül hozzáférhető – tapasztalat megéléséből fakad. Ugyanakkor a szövegben már értelmetlen föltenni a kérdést: mi volt előbb, a tapasztalat vagy az írás. Észrevehető, hogy itt értelmezések, újraírások-olvasások sora nyílik meg rögtön: vajon nem valójában védekezés ez a vallomás, a kutatás alakulásával takarózás? Vajon az elmondott, felhívásként bemutatott történet, tapasztalat nem olyan önkényes fikció-e, ami (ön) igazolásként, nosztalgizásként, retorikai-esztétikai manipulálásként működik? A kérdéseket azonban le is kell zárni. Ahogy jeleztem, nem lehet fenntartani az állandó rákérdésezést, s el kell indulni a vallomás útján. Az olvasónak el kell döntenie, hogy megkérdőjelezéseivel együtt (amelyek sokszor az enyémeik is) elindul-e velem az úton, kísérőm lesz-e egyfajta bizalommal, vagy sem. Nekem is el kell határozni, hogy most belevágok ebbe a történetbe, nekiindulok egy csúszós, síkos útnak, a kimondhatatlan dolgok kimondásának, a meghatározhatatlanok szükség-szerű körülhatárolásának e textusban, beburkolva őket a szöveg leplébe, mégis át-tetszőségeit adva nekik...

A kezdet eleve lepelbe burkolózik. Az egyik legnehezebb elkezdni egy történetet. Mikor is kezdődött? Amikor megszülettem? Hiszen úgy is mondhatnám, mindaz, ami életemben történt velem, hatással volt e kutatással kapcsolatos történetemre, választásaimra. De akkor talán még korábbra kéne visszanyúlni, a családom történetére. Bármennyire is csábító ez az út, egy egyszerűbbet választok. Csak néhány évet ugrom az időben.

Amikor a techno-house szubkultúra témáját választottam egy didaktika szeminárium dolgozat témájaként, a másság és az új iránti romantika vezetett. Az ellenállás, lázadás romantikája volt ez. Olyat akartam megismerni, amihez addig nem sok közöm volt, ami egyfajta tiltott gyümölcsöt is jelentett. Ugyanakkor a „nagyot tevés” romantikája is volt ez. Olyat választottam, amivel a pedagógiában még kevesen foglalkoztak, de amit fontosnak éreztem, amiben úgy gondoltam: valami újat, szokatlant mutathatok fel; valamit, ami segít a mai magyar iskolai nevelés – általam problematikusnak ítélt – átalakulásában is. Több éven át Kazincbarcikán „hátrányos helyzetűnek” nevezett, leginkább hátrányosan megkülönböztetett fiatalok között dolgoztam pedagógusként egy „második esélyt” adó iskolában. A témaválasztásban

ez is közrejátszott, illetve, hogy nem voltam jó véleménnyel a magyar iskolákról, amelyek kiszórták ezeket a gyerekeket.

A szemináriumi dolgozatból TDK-kutatás és -dolgozat készült végül. Ennek során a „más” megismerése olyan jól alakult, hogy nem maradtam kívülről megfigyelő, hanem a szubkultúra részévé lettem, magam is beavatódtam. Sajátomként tudtam tapasztalatot, élményt megfogalmazni, szemben állva egyfajta „zárt” pedagógiával. Mindenesetre a doktori téma választásánál kézenfekvőnek tűnt folytatni a megkezdett utat mind metodológiai, mind tematikus szempontból. Úgy láttam, hogy a magyar neveléstudomány keveset foglalkozott általánosságban az ifjúsági szubkulturák kérdésével. Ennek megfelelően kitágítottam a témát, és azt a célt tűztem ki magam elé, hogy kutatásom által a szubkulturák felől általában mutassak fel kérdéseket, végső soron pedig pedagógiai utakat a nevelés számára. A megvalósítást tekintve eredetileg azt terveztem, hogy nevelési és szubkulturális tereket fogok összehasonlítani a pedagógiai etnográfia metodológiáját követve. Ez azonban túl nagy vállalkozásnak bizonyult, s végül kutatási tervem egy iskolai osztály etnográfiájává szűkült, amiben – úgy terveztem – megvizsgálom a szubkulturákat, jelenlétüket az adott közegben, az iskolával, iskolai neveléssel meglévő kapcsolódásukat, s a viszony feszültségeit. Ez a terv is némileg módosult azonban a kutatás-írás során.

Metodológiaiilag a kvalitatív kutatásmetodológiát választottam már a TDK-dolgozatomhoz is. Egyrészt mert a kulturális közeg feltárásához a kulturális antropológia eszköztára kínálkozott legmegfelelőbbnek a szakirodalom szerint és praktikusan is; másrészt mert én magam sokkal nagyobb affinitást éreztem a kvalitatívitás, az interpretativitás iránt; végül, mert ez is új, nálunk még gyermekcipőben járó kutatási metodológia volt akkor (és még az részben ma is) a neveléstudományi kontextusban: valami, amit még kevesen csináltak, s ami ezért sajátos kihívás volt számomra. Ez a választás – ma úgy látom – meghatározta további kutatói tevékenységemet, mert igen otthon éreztem magam ebben a metodológiában, és úgy gondoltam, a doktorimat – sőt kutatói pályámat általában – is így folytatom: egy még teljesebb etnográfiai kutatást végezve.

A kutatás első időszaka a szakirodalom feltárását jelentette. Elvileg volt a fejemben, s aztán leírva is egy terv arról, hogy milyen témákban, milyen szerzők mentén indulok el a keresésben, és haladok tovább. Ez a terv azonban felborult a kutatás során. Miközben igyekeztem tartani magam az alapvető témákat illetően egy szisztematikus kereséshez, egyrészt a szakirodalmak mintegy hólabdaszerűen utaltak egymásra, s ez új ötleteket adott, új területek feltárása felé indított el, másrészt a keresésben a könyvtárak polcai is új perspektívákat nyitottak. Több irodalmat ilyen véletlenszerű módon találtam meg, s az ilyen véletlenek néhányszor új válogatás-keresés irányába indítottak. Az az ideális, előre eltervezett folyamat sem működött, hogy a szakirodalom feltárása teljes egészében megelőzte volna az empirikus kutatást. Még a doktori dolgozat megírása előtt közvetlenül is szükségem volt könyvtárazásra. A szakirodalom-keresés esetlegességét növelte még az a tényező, hogy Magyarországon nagyon nehéz volt hozzájutni a külföldi könyvek egy részéhez. A könyvtárközi kölcsönzés, a vásárlás drága, körülményes, és bár befektettem, mégsem sikerült minden érdekesnek, fontosnak tűnő szöveget megszereznem. Úgy

gondolom, aláhúzendő, hogy egy magyar kutató eleve többszörösen egyenlőtlen pozícióban van pl. egy brittel szemben. Ez a társadalmi tényező is része egy tudományos munkának, s úgy gondolom, reflektálni kell rá, főleg egy olyan írásban, amelyben a tudomány történetiségére, társadalmiságára és az egyenlőtlenségekre általában nagy hangsúly helyeződik. Ugyanakkor hozzá kell tennem, a nehézségek mellett nagy lehetőséget jelentett, hogy kétszer rövidebb időt tölthettem külföldi könyvtárakban. Róma egy nagy, egyetemi (*UPS*) könyvtárában kutattam majd két hétig, és Londonban a *British Library*-ben töltöttem összesen nyolc napot (két külön alkalommal). Lehetőségek és esetlegességek, tervezettség és véletlenek jellemezték a szakirodalom feltárásának időszakát. Igen érdekes, termékeny szakasza volt ez a kutatásnak, az olvasás mindig értelmezést jelentett számomra, a kutatás újra- és újragondolását, kérdésfelvetéseket, átértékelést. Egy idő után valóban szövegek hálójában éreztem saját magamat is, melyek kihívást jelentettek, megszólítottak, melyek írásra sarkalltak. A szövegek néha támadtak, néha lágyan simogattak, néha magukkal ragadtak, volt, hogy én tettem őket magamévá, „megettem” őket, volt, hogy ők tettek magukévá. Szövegek szerelmese lettem, hogy most feloldjam „énem” magam is egy szöveg textusában. Élet és meghalás. A tudományos kutatásnak – bármilyen meglepően is hangzik – megvan a maga egyedi erotikája...

Ha a tudományos normák felől nézzük a történetet, akkor az is elmondható, hogy az esetlegességek ellenére úgy gondolom, megfelelő mennyiségű a feltárt szakirodalom, elég termékeny új tudományos eredmények megszületéséhez, és valóban releváns a téma, és az elméleti keret választásainak szempontjából. Mindig megmarad azonban bennem az a fájdalmas hiányérzet, hogy mennyi mindent nem dolgoztam fel, mennyi mindent nem tudtam elég mélyen átlátni stb. De ez is a tudományos kutatásban való „meghalás”, s a kutatói alázat megtanulásának része.

Az empirikus kutatásról hosszabban írok, történetét elbeszélve, a könyv második részében. Most csak annyit említek meg, hogy végül a képzés utolsó felévére tevődött az előbbre tervezett etnográfia, s természetesen ezt is számos esetlegesség befolyásolta. Az etnográfiai kutatás is hallatlan élményt, nehézséget, gazdag tapasztalatot jelentett. Végso soron alakulást emberként és kutatóként. Csakúgy, mint az írás maga, amiben most vagyok.

Fontos kiemelni azokat az egyetemi, társadalmi és személyes tényezőket, amik hatással voltak a kutatásom folyamatára. Az egyik ilyen, hogy ösztöndíjasként tanítanom kellett, részt vettem más kutatásokban, tanszéki munkában is. Ez nehezítette, hogy olyan mértékben koncentráljak a doktorimra, mint ahogy szerettem volna. A három ösztöndíjas év lejártával pedig komolyan fölvetődtek egzisztenciális kérdések. Ehhez kapcsolódott az időtényező erőteljes szerepe a kutatás és az írás utolsó szakaszában. Személyes téren nem hagyhatom ki azt az erőteljes válságot és váltást, ami a kutatás alatt történt az életemben. Egy szerzetesrend tagja voltam, ahonnan eljöttem. Annál is inkább megemlítendő ez, mert maga a kutatás tapasztalata hozzájárult a döntésem megszületéséhez, és aztán az eljövétel utáni szabadság, gondolataim még további nyitódása alakították a kutatás utolsó szakaszát. A rendben töltött évek másrészt mai napig meghatározóak számomra, különösen az alapító, Don Bosco személye, akinek a fiatalok hangjára figyelő, elkötelezett keresztény pedagógiáját mindmáig magaménak vallom.

Végül e könyvben kiegészíthetem disszertációm eredeti szövegét a doktori történetének megírása utáni részével, vagyis a védés (és az akörüli események) elbeszélésével. Ennek külön fejezetet is szentelhetnék, és ez teljes összhangban lenne dolgozatom narratív-interpretatív megközelítésével. A szöveg ugyanis ezzel a folyamattal máris elindult, hogy a maga életét élje, és rögtön interpretációk szövetébe került, dialógus gócpontjává vált, ráadásul egy hatalmilag szabályozott folyamat (a doktori cím odaítélése) részeként. Külön történetet, értelmezést írhatnék arról, ahogyan első, kiemelkedő olvasóim, opponenseim interpretálták a szöveget, és ahogy én értelmeztem az ő interpretációjukat. A könyv terjedelmi korlátai miatt azonban megelégszem azzal, hogy ezeket a szövegeket a dolgozat végén rövid bevezetéssel közreadjam, és az egész történetnek egyetlen szálát emelem csak ki: röviden felvázolva a történeteket. Egy kollégám a védés után gratulációkor azt mondta: íme, erről is lesz majd egy narratívád, ami a történet része, amit majd meg lehet írni. Igen, teljesen igaza van, megírom a könyvben a védési folyamatról szóló narratívát.

A sok résztvevőt vonzó védésem jó hangulatban telt, és minden hozzászóló építően, általában dicsérőleg szólt hozzá a „vitához”, esetleg érdeklődéssel vagy némi kritikával. A kritikák hiányokra mutattak rá, nyilván jogosan. Egyik sem kérdőjelezte azonban meg a dolgozatot egészében vagy tudományosságát illetően. Az eredmény kihirdetése engem és a jelenlévőket is – a védés után – hidegzuhanyként ért: cum laude. Nem sokkal utána pedig megtudtam, és ez a hivatalos jegyzőkönyv irataiban is szerepel: azért, mert egyvalaki 1 pontot adott az ötből (mindenki más 5-öt!), és ezzel pont lecsúsztam a summa cum laudéhoz szükséges százalékról. A kérdés számomra nem elsősorban presztízs kérdés volt, bár igazságtalannak éreztem, hogy minden eddigi pedagógiajegyem után, ami maximális volt, pont a doktorim nem lesz az, miközben nem éreztem úgy, hogy rosszabbul teljesítettem volna. De a kérdés nekem elsősorban az emberi kapcsolatokról és a hatalomról szólt. Ez a tény ugyanis első látásra elég egyértelműen egy tudatos, durva hátbatámadásnak tűnt: „valaki, aki nem nyilatkozott úgy a doktorimról a nyilvános vitában, hogy értéktelennek (elégtelennek!) tartaná, a titkos értékelésben ily módon értékelte, hogy lerontsa a végső értékelésem”. Faramuci módon a bizottságnak a valódi vélemény ismerete nélkül kellett egy olyan szöveges értékelést leírnia, amibe láthatóan erőltetetten az egyik opponensem inkább mellékes kritikai megjegyzését (ti. hogy a dolgozatom néhol túlzottan autoetnografikus) emelték be. Én azonban nem tudtam a bizottság egyik tagjáról sem ezt az alapvetően etikátlan tettet feltételezni. Mindnyájukkal valamilyen személyes és többekkel szakmai kapcsolatban is álltam a védésen kívül.

Nem is hagytam annyiban a dolgot, és írtam a bizottsági tagoknak, amiben kértem, hogy az, aki értéktelennek gondolta a dolgozatomat, írja meg a nyilvános tudományos vita íratlan szabályainak megfelelően. Némi meglepetésemre azonban a bizottság összes tagja válaszában értetlenségének adott hangot az egyest illetően. Ekkor a bizottság titkára, Golnhofer Erzsébet küldött egy levelet, amelyben kézenfekvő értelmezést kínált minderre (amire én – nem ismerve az értékelő lapot – első körben nem gondoltam). Az értékelő papíron csak a számok voltak egymás után felírva, apró, nehezen látható nyomtatásban. Valószínűleg az egyik bizottsági tag fordítva tartotta a lapot, és nem látta, hogy a másik (ellenkező) végét jelöli meg a

számsornak. Erre alapozva pedig javasolta, hogy a Kari Tudományos Tanács elé a védés eredményét ezzel a kommentárral vigyék oda, kérve annak *summa cum laudera* módosítását. A bizottság elnöke is támogatta ezt a verziót, és végül így is történt. *Summa cum laude* lett a végső eredményem. Erre én írtam egy köszönő levelet, amiben kifejeztem köszönetem a bizottság tagjainak, leírtam, hogy én is egyetértek azzal, hogy itt csakis tévedés történhetett, és ezzel megosztottam azt a személyes örömet is, hogy lekerült a vállamról annak terhe: nem kell azt feltételeznem, hogy valaki etikátlan módon cselekedett, s hatalmi visszaélés történt.

Ezek voltak a történések, de úgy gondolom a történet szerves része még mindaz, ami a háttérben zajlott le mindeközben. Az első kézenfekvő értelmezés természetesen előhívta a különféle feltételezéseket a kollégák között: ki lehetett az a bizottságból? Számomra borzasztó volt bárkire is gondolni. Azt azonban tanulságos volt megfigyelni, hogy miközben elvileg a doktori folyamatot egyfajta „hivatalos diszkreció”, és az eljárásba (korrektségébe) vetett hit veszi körül, itt mégis mindenki a magánbeszélgetésekben bátran átlépte ezeket a hivatalos határokat, és etikátlanságról, feltételezhető motívumokról stb. beszélt. Jó volt egyébként a kollégák részéről megnyilvánuló messzemenő szolidaritást megtapasztalnom (az egyik vezető beosztású kolléga az egész intézet nevében bocsánatot kért tőlem például). Amikor megírtam a levelet, illetve hírt adtam az intézeti levelező listán a fejleményekről, volt azonban olyan, aki (szintén a szolidaritás gesztusaként) figyelmeztetett, hogy vigyázzak, nehogy tönkretegyem a karrierem. Más azt mondta, hogy milyen klassz: nem hagytam annyiban a dolgot, és utánamentem. Egy kedves kolléga azt írta, örül, hogy lekerült a vállamról a terhe (talán az a reakció állt a legközelebb ahhoz, amit én is éreztem). Végül az egyik bizottsági tag négy szemközt azt fejtette ki, hogy a legutolsó levelemet már nem kellett volna megírnom, mert hogy jövök én ahhoz, hogy minősítsem a bizottságot, hogy kifejtsem: én is tévedésként értelmeztem a történéseket. Attól függetlenül, hogy milyen emberi kapcsolatban vagyok a tagokkal, a doktori bizottság az a hivatalos szerv, amely értékeli a munkámat ez esetben, és erről nekem nincs kompetenciám semmilyen „értékelést” mondani. Ezzel rendkívül nagyképűnek tűnök, és szerintem el is rontom a korábbiakat.

A karrieremre és a bizottság értékelésére vonatkozó véleményekről mindenképpen kell itt egy pár sort írnom, ha e fejezetben a személyes hozzáállásomról van szó. Ez a „kontextus” ismét jól pozicionálni tudja ezt a szöveget, a szövegben „engem”. A karrierem mint olyan soha nem volt (elsősorban) fontos a számomra. Én azért végzek tudományos kutatást, azért tanítok, mert szeretem csinálni, és mert úgy gondolom, valami jót tehetek vele. Ha előmenetelem bármilyen módon megalkuvásra kényszerítene, egy percig sem gondolkodnék. Ha a hatalommal való szembenállás helyett a behódolást, a csöndben maradást választanám, akkor pontosan a kutatási (és élet-) programomat hazudtolnám meg. A „karrieremnek” nem lenne többé értelme. Soha semmiért nem fogok azért nem kiállni, mert feltételezhetően (!) valakinek, akinek hatalom van a kezében, ez nem tetszik. A bizottsági tag véleményén sokat gondolkodtam. Beszélgettem róla másokkal is. A (levelekben) megírt szövegeim mellett azonban most is kitartok. Hozzáállásom ugyanis világéletemben az volt, hogy önmagában semmilyen bizottságot, személyt nem tisztelek, pusztán azért, mert ők ruháztattak fel valamilyen hatalommal, címmel, még akkor sem, ha

sokat tettek azért, hogy ezt elérjék (ez esetben természetesen tisztetem a munkájáért, de nem a címéért, és nem gondolom, hogy valamiféle „objektív” mércén mérve, ő feltétlenül több nálam szakmailag – ahogyan én sem nála –, és én ezért nem kérdőjelezhetem meg véleményét, értékelését, ítéletét!). Másrészt, bár hivatalosan természetesen (s ebben igaza van kritikusomnak) nincs kompetenciám a rólam ítélkező bizottság felett ítélkezni (és most szándékosan ezt a szót használom az „értékelni” helyett), emberileg azonban (amely megelőzi a hivatalost az én értékrendemben) nem csak nekem, hanem bárkinek joga, lehetősége, sőt néha kötelessége, hogy egy hivatalos szerv/személy igazságtalan vagy etikátlan döntését megkérdőjelezze, azt minősítse, és/vagy kifejezze pozitív minősítését, ha kiderül, nem történt etikátlanság. Ahogyan én a hallgatóimnak is azt mondom, hogy mindig joguk van minősíteni, értékelni a vizsgáztatót, a vizsgabizottságot nekik is! Miért ne lenne?!

Megjegyzem: én magát a doktori eljárást a védelemmel együtt egyfajta „játéknak” tekintettem, ami egyrészt valóban fontos értékelő eljárás, amennyiben egy szakmai dialógus, vita megteremtője, és általában a kutatások szakmaiságát őrző fórum (az én munkámban is fontos volt mint szakmai visszajelzés, mint továbblendítés); másrészt azonban úgy is tekintettem rá, mint egy jelenleg szükséges hivatalos procedúrára, amelyen azért kell átmenni, hogy tovább tudjam folytatni, amit fontosnak tartok. Tehát inkább egy eszköz volt, hogy a szövegnek „ereje legyen”, hogy a kutatásaimat folytathassam... A lényeg azonban az, ami következik: az értékek, a kérdések, a felvetések e disszertáció szövegében, s nem annak hivatalos elismerése. A fent említett bizottsági tag, akivel szintén jó emberi kapcsolatban vagyunk, bizonyára ezt az érvelést is nagyképpűnek minősítené, és azt mondaná: nem tudom, hol a helyem. Én azonban másképp látom a világot, mint ő, s mindezt sokkal inkább a hagyományos keretektől, hatalmi formáktól való egyfajta mindig is meglévő pozitív függetlenségemként értékelem, s nem nagyképpűségként. A helyemet pedig valóban nem is akarom tudni, hol van... pozicionáltságom szüntelen változik...

1.2. Értékválasztásaim

Az előző fejezetben eljutottam az értékek, érdeklődések kérdéséhez. Ezek nyilván alapvetően befolyásolták kutatásomat, annak történetét. Az általam követett kvalitatív-interpretatív megközelítés szerint pedig jó tisztázni egy kutatás bemutatásának az elején, hogy milyen értékválasztások határozzák meg azt, hiszen a tudományt – ebben a választott perspektívában – nem lehet értékeslegesen művelni, nagyon is fontos a kutató értékbeállítottsága a kutatás folyamatában és prezentációjában is, mint a következő, episztemológiai fejezetben még kifejtem. A választások is történetbe ágyazódnak. Ebben a fejezetben szeretném tehát nagy vonalakban elbeszélni gondolkodásom irányainak alakulását, ennek történetét, a (feltételezett-konstruált) hatásokat, amik értek.

Gondolkodásmódomat éveken át meghatározta egy leginkább konzervatívnak, értékőrzőnek tekinthető mentalitás, amelyet meghatározott a tomista filozófia és a katolikus teológia. A posztmodernnek nevezett irányzattal (leginkább a dekonstrukcióval, posztstrukturalizmussal), gondolkodókkal való találkozásom azonban

komoly kérdéseket vetett föl hagyományos filozófiai-teológiai nézeteimmel kapcsolatban, s világnézetem egyre inkább liberális irányba tolódott. Ehhez hozzájárult a kulturális antropológiával való megismerkedésem, mely segített abban, hogy a kulturális relativizmus nézőpontján keresztül felfedezzem az európai, görög-zsidó-keresztény és racionalista hagyomány kolonializáló hegemoniáját. Mindeközben mindig is foglalkoztatott a társadalmi igazságosság kérdése, és némi szimpátiával tekintettem a baloldali, katolikus felszabadítási teológia felé. A techno-house szubkultúrához kapcsolódóan bukkantam rá Henry Giroux egy könyvére (Giroux 1988b), és ez a baloldali kritikai pedagógia felé irányította érdeklődésem. Ahogy egyre többet olvastam az irányzat gondolkodóinak szövegeit (Paolo Freire, Peter McLaren), egyre jobban azonosultam megállásaikkal, úgy láttam, hogy egy újmarxista elméleti megközelítés tud csak igazán komoly és radikális válaszokat adni az igazságtalanság és elnyomás óriási társadalmi problémájára, s így eltolódott a világnézetem határozottan baloldali irányba. Amint könyvem későbbi fejezeteiben kiderül majd: egy olyan (új)marxista, humanista marxista felfogást képviselek, amely hisz a társadalmi átalakulás lehetőségében a forradalom útján, elvetve a leegyszerűsítő, az erőszakot középpontba állító vulgármarxista, illetve sztálinista baloldali felfogásokat.

Nem véletlenül használtam az eltolódás szót elbeszélésemben, mert nem olyan gyökeres fordulatokról van szó, amelyek teljes szakítást jelentenek a korábbiakkal. Mindig meg is őriztem valamennyit mind a konzervatív, mind a liberális gondolkodás megközelítéseiből. Továbbra is fontos maradt számomra a keresztény hit, az értékelkötelezettség, egy keresztény-humanista, összetett emberkép, és továbbra is magaménak tudom a dekonstrukció és dekolonizáció megkérdőjelező hozzáállását. Kétségtelenül nem könnyű ezeket a tudományos közéletben egymással sokszor éles vitában álló nézeteket együttesen érvényesíteni, mintegy összeegyeztetni könyvemben. Egyrészt azonban elmondható, hogy vannak olyan pontok, ahol már létezik a párbeszéd: például a már említett felszabadítás-teológiában kereszténység és marxizmus között; vagy a kritikai pedagógiában McLaren és Giroux korábbi (leginkább 2002 előtti) műveiben a posztstrukturalizmussal; s végül Derrida (1993/1995) is újraolvassa-írja Marxot a maga sajátos módján. Másrészt ebben az írásban nem célom egy kiforrott egységes elmélet, modell létrehozása, mely a fenti nézetek összeegyeztetéséből születne meg. Sokszor megmaradok inkább a kérdések, felvetések szintjén, s így néha a különféle megközelítésmódok egymást is megkérdőjelezve, véglegesnek tekintett válaszok nélkül lesznek majd a szövegben jelen. Természetesen mivel válaszokat, lehetséges utakat keresek, ez a le nem zárás nem jelenti, hogy ne keresném az eltérő elméletek összeegyeztetésének lehetőségét bizonyos szinten. Az elméleti kutatásban Giroux (1993) szavaival élve *border crosser*, határátlépő és határon álló lettem a különféle elméletek között. A magam részéről ezt tartom a ma adaptív, posztmodern kutatói hozzáállásnak, létnek, magatartásmodnak.

A fenti keretet még tovább színesítette egy további „találkozás”. Az utóbbi egy-két év meghatározó felfedezése volt számomra – mely részben köthető életmódváltásomhoz is – a feminista és *queer*-elmélet felvetéseivel való szembesülés. Különösen Judith Butler (1990/2006; 1993/2005), Pierre Bourdieu (1998/2000) és

Hélène Cixous (1976/1997) szövegei hívták fel figyelmemet az elnyomás új dimenzióira, mely a férfiuralomban, a patriarchális beállítottságban és a heteroszexizmusban rejlik. Ez utóbbiak mélységesen meghatározzák az európai kolonializáló kultúrát és tudományosságot (Lipsitz Bem, 2008), így a pedagógiát és a neveléstudományt is. E patriarchális, heteroszexista gyökerek megbontása szintén könyvem kifejezett célja.

Nézeteim alakulásán túl érdeklődésem hasonló maradt: mindig is elsősorban a humán tudományok felé vonzott. Az egyetemi évek: a magyar és a pedagógia szak csak megerősítették, elmélyítették ezt az irányultságot, miközben kinyitottak a szociológiai szempontok felé is. A biológia iránti korábbi érdeklődésemből fakadólag eleinte szimpatizáltam a Magyarországon Nagy József és Csapó Benő nevével fémjelzett, inkább a természettudományokhoz köthető kognitív neveléstudományi megközelítéssel,⁶ de ez a közeledés nem volt tartós. Bábosik István tanítványaként magamévá tettem az ő magyar neveléstudományban egyedülállónak tekinthető, átfogó pedagógiai emberképet megrajzoló, nevelésközpontú rendszerét is, mely sokkal inkább „bölcész” indíttatású, mint a „szegedi iskola” pedagógiája, de alapvetően strukturalista elméleti modell. Később azonban irodalomelméleti tanulmányaimban elmélyülve határozottan elköteleződtem egy szellemtudományinak tekinthető, interpretatív, hermeneutikai pedagógia mellett, mely kiegészült, mintegy kiteljesedett aztán a már jelzett kritikai, baloldali felfogással – hiszen ez maga is ebbe az interpretatív hagyományba helyezhető. A történeti és társadalmi perspektíva szintén kiemelkedő jelentőségre tett szert gondolkodásomban. Megfigyeltem, hogy a hazai neveléstudományi szövegekben sokszor mennyire reflektálatlanul jelennek meg egyértelműnek vagy akár tudományosnak tartott nézetek, ezek történeti, társadalmi, ideológiai hátterének tudatosítása nélkül. A gyermekkor-történeti kutatások⁷ például felhívják rá a figyelmet, hogy milyen reflektálatlan gyermekképek jelennek pedagógiai kijelentéseink és cselekvéseink mögött. A hagyományos hazai neveléstudományi diszciplínafelosztás rendszerében érdeklődésem mindig a nevelésemlethez kötött, és a nevelés kiemelkedő, bizonyos értelemben elsődleges szerepét az emberi alakulásban határozott elkötelezettséggel vallom.

Az irodalommal és nyelvészettel kapcsolatos tanulmányaim jelentőségét jelzi, hogy ezeken a területeken is megjelentek tudományos közleményeim. Egy idő után pedig megfogalmazott önmeghatározásommá vált, hogy én tulajdonképpen irodalmár vagyok, aki szövegeket értelmezek, s ez igaz a pedagógiát illetően is. Ez a hermeneutikai hozzáállás alapvetően rányomja bélyegét erre a kutatásra és értekezésre is.

Talán emiatt a „bölcész” beállítottság miatt maradt számomra alapvetően idegen a hazánkban is egyre népszerűbb konstruktivista pedagógia, melynek bizonyos meglátásait, posztmodern felfogását ugyan értékelem, de mint mindent átfogó pedagógiai paradigmát nem tettem magamévá.

Lehetetlen lenne felsorolni azt a sokféle órát, személyiséget, tapasztalatot, szöveget, amelyek különösen az egyetemen hatást gyakoroltak rám, s alakították gondolkodásmódomat. Egyetlenegyet mégis szeretnék kiemelni jelentősége miatt, a

⁶ Vö. Nagy József (2000), Csapó Benő (2002a, 2002b)

⁷ Vö. Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005).

Szabolcs Éva által vezetett „narratíva kutatócsoportot”, mely ráirányította figyelmet a narratív megközelítés jelentőségére a társadalomtudományokban és különösen a pedagógiában, s egy olyan nyitott, közösen kereső, dialogikus kutatási közeget jelentett (talán pont azzal is, hogy eleinte semmilyen konkrét publikációs tervünk nem volt, csak szabadon kutattunk), amely nagyon sokat adott doktori kutatásom megérleléséhez.

Az érdeklődésemhez kapcsolódó szövegek, elméletek tanulmányozása sokat alakított azon, milyen értelmezési-elméleti keretbe foglalom kutatási témám. Egyfajta értelmezési mezőknek tekinthetők ezek a területek, melyek bizonyos mértékig leképeződnek könyvem néhány (al)fejezetében is.

Kutatásom kiindulópontja és útkeresése alapvetően antropológiai. Az emberre kérdez rá, s a pedagógiai antropológiához akar hozzájárulni bizonyos eddig talán elhanyagolt szempontok fölvetésével, hogy aztán ennek alapján fogalmazzon meg gyakorlati utakat is a nevelésben. Az ember kulturális mivolta nagy jelentőséget kap a könyvemben. Ennek a kulturalitásnak az összetevőit igyekeztem föltárni a kutatásom során bizonyos fókuszpontok, értelmezési mezők mentén:

- a) a kultúra értelmezései, multi-, illetve interkulturalitás;
- b) az ember ritualitása: a rítus széles értelmezésével, alapvető antropológiai ténynek tekintve;
- c) az emberi cselekvés mint performansz: a rituális megközelítéshez kapcsolódóan;
- d) az ember a maga testiségében: a test, a társadalmi nem kérdései;
- e) az ember a társadalmi viszonyrendszerben: marxista alapokon.

Nemcsak az emberről általában van szó azonban, hanem specifikusan a fiatalról. A gyermekkortörténet (mint értelmezési mező) itt elengedhetetlen vonatkozási pont, hogy az emberképek mellett reflektáljunk a megkonstruált, lehetséges fiatal-ságképekre. A kritikai pedagógia pedagógiai emberképe és fiatal-ságképe kap kiemelt elméleti-értelmezési szerepet.

Az ember, a fiatal mint kulturális-társadalmi lény szociális beállítottságom okán számomra – és számos kutató számára – csakis a konkrét jelenkori kontextusban értelmezhető/értelmezendő, ezért további értelmezési mezőt jelent e kontextus feltárása a posztmodernitás, a globalizáció, kolonializáció, imperializmus, medialitás, hálózati társadalom kulcsszavai mentén.

Tisztáznom kell továbbá, hogy mit értek a nevelésen, nevelési folyamaton, és milyen szerepük van ebben a kortárs közegeknek, közösségeknek, illetve mi a szerepe az iskolának mint a kutatás egyik kiemelt pedagógiai terepének. S itt foglalkozom az ifjúsági szubkultúrákkal: ezek társadalomtudományi kutatásaival, értelmezéseivel.

Kutatói pozícióm megfogalmazásában nem tekinthetek el attól – a fent felvázolt egyetemi léten túlmutató szemponttól –, hogy középosztálybeli, fehér férfi vagyok, s bár ellenállok az ebből fakadó előzetesen meghatározó tényezőknek – mindig újra rá kell döbbenjek –, ezeket teljesen nem tudom levetkőzni, kicserélni, csak újra és újra tudatosítani, reflektálttá tenni, mert egyrészt mindig működnek a társadalmi viszonyok egy pozíció kijelölődésében (nem tudja a személy maga teljesen szabadon

kijelölni a saját helyzetét), másrészt maga, amit leírok, egy olyan társadalmi közegben fogalmazódik meg, értelmeződik, amelyet áthat a burzsoá elittudat, a strukturális rasszizmus és szexizmus.⁸

Jól látszik, hogy e bevezető fejezetek alapvetően reflexívek. Ez a reflexivitás az egész munkámra (könyvemre) jellemző. Bourdieu szerint a reflexivitás által lehet valóban számot adni egy tudományos közegben a tudományos kutatásról, és elérni, hogy a tudomány művelése minél inkább szabad legyen a ránehezedő társadalmi szükségszerűségektől (Bourdieu, 2001/2005). Bár néhányan felhívják rá a figyelmet, hogy az egyre divatosabb hiperreflexivitás tipikusan az európai, racionalista tudományfelfogás sajátossága (Sandywell, 1995), és más kultúrák vizsgálata kikezdi a reflexivitásnak ezt a dominanciáját, én mégis úgy vélem, hogy ha a tudományos közélettel szeretnék párbeszédet kezdeni, a reflexív számot adás (retorikailag is) elkerülhetetlen, különösen akkor, ha radikálisan új megközelítéseket érvényesítek a kutatásban. A reflexivitást sokan tartják a kvalitatív kutatásokban kiemelkedően fontosnak, hogy valóban számot tudjon adni tudományosságáról. Én azonban úgy gondolom, a reflexivitás minden kutatásban fontos. A háttérben mozgó érdeklődések, érdekek, nézetek, történetek, társadalmi körülmények, ideológiák, kimondatlan metodológiai megoldások, előfeltevések a reflexivitás nélkül megmaradnak a háttérben, s a kutatási beszámoló leegyszerűsítően egzaktnak tűnetheti fel az eredményeket, amelyek valójában soha nem függetlenek ezektől a tényezőktől.

Fontos azonban ehhez a gondolathoz hozzátenni, hogy illúzió lenne azt gondolni, a reflexivitás képes lenne teljes függetlenséget biztosítani a társadalmi kényszerűségektől, meghatározóktól. A történeti kutatások jól megmutatják, hogy az ember általában nem tudja magát mintegy kireflektálni a történeti-társadalmi-kulturális kontextusából, mindig megmarad társadalmilag és történetileg konstruált szubjektumnak. Ez a reflexivitás korláta. Másrészt mindig maradhatnak területek, amire vak marad a reflexió. Egyébként sem lehet egészes és teljes. Számos elemet én is kihagytam reflexiómból: vizsgálhattam volna alaposabban a társadalmi-kulturális közeget, amelyből jöttem, illetve amelyhez most is tartozom. Kihagytam például a családomat, amely pedig meghatározó volt értékválasztásaimban, például édesapám hatását, aki maga is kutató volt, ciganológus nyelvész és etnográfus. Kihagytam a saját nevelődésem történetét, amely szintén jelentős e munkám története szempontjából. Az egyházi iskolát, amelybe jártam, és amelynek nevelési elveivel és módszereivel szemben, egyfajta lázadásként fogalmazódott meg (és mindig újra-fogalmazódott) bennem a saját pedagógiai koncepcióm már kamaszkorom óta. A lázadás, a forradalmiság egyébként is identitásom fontos része volt mindig. Bizonyára vannak, és tényszerűen voltak is olyanok, akik a lázadás ilyenfajta középpontba állítását – mely végigvonul ezen a könyvön is – csupán kamaszos lendületnek, s talán végiggondolatlan, komolytalan megközelítésmódnak tartják. Mélylélektani analízis nélkül is elmondható, hogy valóban lehet bennem ebből a kamaszos lendületből, amit nem titkolok, és nem szégyellek, de úgy vélem, a lázadás motívuma tudományosan is végiggondoltként fog megjelenni az értekezésben, s nem öncélúan.

⁸ Vö. ezzel kapcsolatban: Scheurich – Young (1997); Kende Anna – Vajda Róza (2008).

Végül a fenti reflexió egyik legnagyobb korlátját kell megemlítenem. Az egész fejezet során úgy konstruáltam meg magam, az „énem”, a történetem főszereplőjét, mint egy lezárt, megragadható szubjektivitással és identitással rendelkező személyt, aki a szövegben így módon számot tud adni magáról, s akinek ráadásul nagyrészt a tudatos, személyes döntései határozták meg alakulását. Tehát aki teljesen uralja történetét. Némileg a társadalmi meghatározottságok bemutatása oldotta ezt a „naív” képet. A fejezet zárásaként dekonstruálnom kell ezt a felépített konstrukciót *eltörölve, mégis állítva* azt. Óhatatlan egy ilyen szubjektum és identitás feltételezése, miközben az írás, a szöveg megkérdőjelezi, felszámolja az ilyen egységet, s nekem folytatnom kell: „a saját története(i)m dekonstruálását, hogy különbözőséget, többszörös identitásokat és elcsúszó szubjektivitásokat találjak” (Smith 2003, 166.) egy illuzórikusan egységes arc(maszk) helyett, nem elveszítve ugyanakkor a sokaságban egységre törekvő emberit.

2. EPISZTEMOLÓGIAI KÉRDÉSEK

Az előző fejezetekben többször neveztem „tudományosnak”, amit most közreadok. A szót itt azonban idézőjelbe tettem, mely tekinthető az eltörölve kimondás írásjelének. Nem egyértelmű ugyanis a kérdés, mit is jelent a tudományos jelző. S épp a tudományosság miatt erről számot kell adnom, erre reflektálnom kell egy további „bevezető” fejezetben. Az eddigi szöveg már megrajzolta az episztemológiai keretet, amelyben ez az könyv (értekezésem kiadott változata) elhelyezkedik, és azt is nyilvánvalóvá tette, hogy jelen van a szembehelyezkedés is ebben az írásban egy feltételezett mai (magyar) mainstream tudományossággal, sőt tudományfogalommal szemben. E mögött a megfogalmazás mögött máris rejlik egy fontos, kiindulópontul szolgáló szociális tudományértelmezés: ha szembe is helyezkedem a tudományos kontextussal (annak bizonyos irányjaival), ugyanennek a kontextusnak kell számot adnom szembenállásomról. A tudomány művelése tehát társadalmi, közösségi tevékenység, s mindig dialógusban működik, még ha a párbeszédben az ellenállás hangja jelenik is meg. Az már tovább bonyolítja az értelmezést, hogy ismét szövegekről van szó, s kérdés, ezek között beszélhetünk-e dialógusról: nem csak intertextualitásról, újrairásról... Mindenesetre – talán Derridával szemben, és egy humanista hagyományt őrizve – én úgy vélem, hogy minden közreadott szöveg dialogikus. Ennek a dialógusnak a jegyében pedig bemutatom episztemológiai választásaimat: vagyis azt hogy milyen értelemben építem fel e dolgozat, e könyv tudományosságát.

A következő fejezet alapvetően épít egy eredetileg a disszertációm részeként mellékletben szereplő fejezetre, mely bemutatta dolgozatom tudománytörténeti gyökereit. Ez a fejezet nem került bele e könyvbe, de külön tanulmányként megjelöltem, és olvasható (Mészáros 2010). A következő rész jobb megértését feltétlenül segíti a megjelölt tanulmány ismerete, illetve többször utalok is rá.

E fejezetben az egész kutatás, az egész könyv episztemológiai előfeltevéseit mutatom be, az empirikus kutatáshoz, annak metodológiájához kapcsolódóan azonban még fogok fölvetni további tudományelméleti kérdéseket, amelyeket itt bővebben nem fejtek ki.

2.1. Az én episztemológiai nézőpontom

Ismét azzal a már hangsúlyozott állásponttal kell kezdenem, hogy a személyes biográfiának kiemelkedő szerepe van az episztemológiai választásokban is. Ez azért fontos állítás, mert rögtön megrajzolja tudományelméleti nézőpontom egyik fontos pillérét: a tudomány értékektől, érdekektől, személyes történettől való elszakíthatatlanságát (Németh András 2013). Miért teszünk magunkévá, és miért utasítunk el bizonyos szemléleteket? Maga Bourdieu (2001/2005), aki tudományelméleti munkájában racionális megoldás felmutatására törekszik (vö. Mészáros 2010), megvallja a hozzáállása mögötti személyes, a szó hagyományos értelmében nem pusztán racionális, hanem érzelmi tényezőket, mikor elutasít bizonyos episztemológiai nézőpontokat:

„Minthogy mindig is büszkén a szociológus címre tartottam számat, tudatosan kizártam (...) a kettős játékon alapuló és kettős hasznot célzó, igen elterjedt stratégiákat, melyek, be kell vallanom, mélységes ellenszenvet váltottak ki belőlem...” (Bourdieu 2001/2005, 150.)

„Ez a látszólag mérsékelt és óvatos állásfoglalás minden bizonnyal nagyban összefügg annak a habitusnak a beállítottságával, amely hajlik a „heroikus”, a „forradalmi”, „radikális” vagy „*radical chic*” pózok elutasítására, vagyis a filozófiai mélységgel azonosított posztmodern radikalizmus elutasítására, a politikában pedig a „balosság” (...), a kommunista párt és Mao (...) elutasítására.” (Bourdieu 2001/2005, 152; kiemelés a szövegben)

A fenti érvek nem irracionálisak. Valódi érvek, csak nem az értékeket, személyeséget, érzelmeket kizáró (poszt)pozitivistá racionalitás számára. Ha azonban nem akarjuk magunkat egy objektív és független racionalitás lehetőségének illúziójába ringatni, akkor nagyon is világos, mondhatjuk, tudományos érvelésről van itt is szó, amellyel Bourdieu olvasható úgy, mint aki önmagának mond ellent ily módon.

A megelőző fejezetben már bemutattam személyes történetem, személyes választásaim. Most ennek episztemológiai oldalát fejtem ki bővebben, beillesztve a magam tudományfelfogását egy általam megkonstruált (s igen csonka) tudománytörténeti narratívába (ld. Mészáros 2010). A „csonkaság” többszörös hangsúlyozása szintén része retorikailag „episztemológiám” kifejtésének. Alapvető tapasztalatom ugyanis minden tudományos tudás, értelmezés, kifejtés, leírás torzó mivolta. Soha nem teljes, mindig részleges. Ez bármennyire evidens, banális állításnak hangzik, azért szükséges a kiemelése, mert a tudományos kutatásokban mégis mindig érezhető egyfajta olthatatlan, tüzes vágy a teljesség elérésére, a minél teljesebb kép megalkotására, a minél tökéletesebb válaszok megtalálására – az enyémben is természetesen. Emiatt aztán vannak kutatások, melyek retorikailag úgy is mutatják be magukat, mint koherens, egészes magyarázatokat (legalábbis a jelenségek egy körére vonatkozóan), pedig valójában csonka torzók. S bizony nehéz megmondani a művészeti alkotások tekintetében is, mikor van szó egy csonka szoborról, amely elborzaszt és taszít (tehát nem működik, mint esztétikai alkotás), és mikor egy csodálatos torzó szoborról, mely magával ragad (tehát működik, mint alkotás). Ugyan-

így nehéz megmondani, mikor van szó tudományosan értéktelen torzításról és csonkításról, és mikor „működő” tudományos alkotásról. Én most mégis megpróbálom ezt a (jól) „működést” leírni, rögtön megjegyezve, hogy meglátásom szerint ennek egyik fontos eleme a csonkaság reflektált és ismételt elismerése.

Választásaim e csonka történetbe ágyazom tehát, mélységes tisztelettel egyébként az európai-nyugati tudomány által elért eredmények iránt, mégis bírálva azt, legalábbis annak mainstream irányzatait. Ehhez a tisztelet és kritika kettősségének jegyében megkonstruált történethez mérem, viszonyítom a magamét. Nem egy mozzanatához, hanem többféle szöveggel, s azok e narratívában felépített újraértelmezésével számot vetve. Sokak szerint valójában az egyes paradigmák, elméleti modellek összemérhetetlenek, én azonban úgy vélem – és a szövegekben is számos példáját látom ennek –, hogy a különféle paradigmák egymással dialógusba keverednek, nem zárják ki egymást akkor sem, ha a paradigmákhoz kapcsolható nevek maguk ezt a keveredést (ezt az újraolvasást-írást) nem fogadják el. Nem arról van szó, hogy nem kellene figyelembe venni az eredeti szerzők figyelmeztetéseit, melyek bizonyos félreolvasások hibáira hívják fel a figyelmet. Nem is arról, hogy mindenféle értelmezést egyenrangúnak tekintenénk. Számos megközelítéssel megtörtént azonban a történelem során, hogy olyan meggyőző újraértelmezést nyert, ami azon pontjaira, potenciáljaira világított rá, amelyek lehetővé tették egy eredetileg vele ellentétesnek vélt állásponttal való dialógusát. Ennek legkiválóbb példait a teológia történetében találjuk. Az utóbbi évtizedben például a katolikus és az evangélikus teológusok teljes egyetértésre találtak a lutheránusokat és katolikusokat eredetileg és alapvetően elválasztó egyik legfontosabb kérdésben: a megigazulás tanában. Így talán egyszer felfedezzük, hogy az antimetafizikus Derrida nem is áll olyan messze pl. Aquinói Szent Tamástól. Mint ahogy egyébként történtek már kísérletek a teológiában a dekonstrukcióval való dialógusra, számot vetésre, és ahogyan a felszabadítás-teológia megmutatta, hogy egy eredendően materialista filozófiával, mint a marxizmus, milyen termékeny párbeszédbe léphet a keresztény hit és gondolkodás. De maga Szent Tamás teológiai munkássága is az akkor „eretnek filozófusnak” tartott Arisztotelész keresztény teológiával való összebékítésének jegyében zajlott rendkívül innovatív módon, szembehelyezkedve egy addig túlnyomóan platonista gyökerű katolikus hittudománnyal.

A fenti teológiai példákat azért is hoztam, mert határozottan keresztény és ezért kikerülhetetlenül metafizikai álláspontom ellenére a határozottan metafizikaellenes marxista és posztstrukturalista szövegekhez kapcsolom e munkám episztemológiáját. Már maga a marxista és posztstrukturalista összekapcsolása is igen merész vállalkozás, mint jeleztem. Nem látok azonban kibékíthetetlen ellentétet a sokszor egymással szembeállított nézőpontok között a magam részéről. A tomista hagyományon nevelkedve megőriztem – igyekszem megőrizni – valamit annak argumentatív-deduktív, retorikai hagyományából. Sőt úgy vélem: ha tudományos munkát művelünk, elkerülhetetlen, hogy mintegy munkahipotézisként valamilyen *adaequatiót* és igazságkimondást ne tételezzünk, még ha rögtön megkérdőjelezzük, felbontjuk is azt. A magam részéről tehát ontológiailag tételezek egy valóságos világot, amelyben emberek küzdenek, élnek, alakulnak (pedagógiai dimenzió) és szenvednek (az elnyomás kritikailag értékelt dimenziója), és erre a világra vonatkozóan írok le

szövegeket, mondok el történeteket, „igazságokat”. Itt képbe lehet hozni a sokszor kritizált pozitívizmust, posztpozitívizmust is, ami nem tesz mást, mint módszere- sen mérhető tényeket („igazságokat”) mond ki erről a világról. Elismerem, hogy a természettudományok és társadalomtudományok terén is számos hasznos, fontos eredmény született, születik ilyen pozitívista kutatásokból. Magam is felhasználok bizonyos adatokat, eredményeket a társadalmi helyzetre, struktúrára vonatkozóan. Ami miatt problematikus és lebontandó azonban a (poszt)pozitívizmus, hogy az értelmezés szempontját figyelmen kívül hagyja: azt az „igazságot”, hogy nincse- nek önmagában álló tények, nincs egyszerű *adaequatio*, hanem mindig óhatatlanul értelmezzük a tényeket. Ezek a tudományban is értelmezéseiktől elszakíthatatlanul jelennek meg, melyek a legtöbbször egy implicit vagy explicit történetbe ágyazód- nak. Az értelmezések pedig a maguk részéről ideológiák, társadalmi, hatalmi viszo- nyok, érdekek, értékek, érzelmek szövedékében jönnek létre. Sőt az interpretáció problematikáján túllépve, illetve azt következetesen végigvívva eljutunk oda, hogy a tudományos szöveget nem pusztán szimbolikusnak tekinthetjük – az értelmezés tényét kiemelve –, hanem a dekonstrukciós hagyománnyal allegorikusnak, ahol a jelölő egy másik jelölőt jelöl, és a jelentés nem megragadható, elcsúsztatódik.

Érdemes és érdekes ezzel kapcsolatban más paradigmák talaján álló kutatásokat is elemezni. Nincs mód itt részletes értelmezések, újraolvasások leírására, de felvet- ésszerűen megemlítek három munkát, amelyet lehetne narratív szempontból „újra- írni”. Csapó Benő könyvében (2002a) a (poszt)pozitívista tudományos paradigma érvényesülését látjuk, mely igazolható eredményekre akar jutni az iskolai tudás és eredményesség tekintetében. A felvonultatott tudományos apparátus mögött azon- ban látszik egy olyan (tág értelemben vett) történetmondás, amely a retorikailag konstruált tudományos eredményigazoló narratíva kánonjait követi: elméleti háttér, módszertan, az igazolható ismeretek bemutatása, az ezekből levont következteté- sek. E retorikai történet számos „nagyobb” narratívát rejt, arra allegorikusan utal: a tudományos megismerés, az igazolható ismeretek társadalmi-oktatási hasznossá- gának történetei ezek. Ezen túl a kutatásokból felépülő kép is egy érték- és ideoló- giai dimenzióval jócskán terhelt történetet mond el a magyar iskoláról, amely több szempontból sem tud megfelelni feladatának. E fő feladat (az iskoláé) ebben a tör- ténetben összefügg a gyerekről kialakított narratívával: a gyermek olyan fejlődő (fejlődésében mérhető) lény, akinek „a történet végére” el kellene jutnia a félreér- telmezés nélküli, alkalmazott, nem kontextusfüggő tudásra, és az induktív, deduk- tív és korrelatív gondolkodása megfelelően fejlődik. A kötet kutatói elég részletes gyakorlati következtetéseket fogalmaznak meg, mely szintén narratív elemzés tár- gya lehet, de ami retorikailag úgy jelenik meg, mint az igazolható eredményekből született, és ezért figyelemre méltó konklúzió (!), a mögöttes ember- és tudáské- p azonban reflektálatlan marad. Csapó munkájánál még egyértelműbben jelenik meg a narrativitás Nagy József (2000) könyvében, ami az ember proszociális irányba fej- lődésének lehetséges és kívánt történetét beszéli el, vagy Csányi Vilmosnál (1999), aki a világos narrativitással fölépített „emberi természet” kialakulásának történetét mondja el egy, a csoportjához tartozó, szinkronizációs mechanizmusokat működté- tő és konstrukciós képességekkel rendelkező ember képét megrajzolva.

Milyen igazság az, amit Csapó a fiatal iskolai tudásának fejlődéséről, Csányi az ember közösségi mivoltára vonatkozóan vagy Nagy a prozociális irányba fejlődésről mond ki? Nagyon hasonló ahhoz az általam „narratív igazságnak” nevezett igazsághoz, amit ebben az írásban érvényesítek. A különbség az, hogy a fenti szerzők nem vetnek explicite számot kutatásaik szövegszerűségével, narratív természetével, a háttérben meghúzódó értékekkel, ideológiákkal, s szövegeik újraolvasásának-újraírásának elkerülhetetlenségével, a jelentés elcsúszásával, az elkülönöződással. Én ezt igyekszem megtenni, s innen írásom posztstrukturalista jellege episztemológijában. A posztstrukturalizmus és dekonstrukció mindazonáltal nem egy következetesen végigvitt projekt ebben az írásban (tehát nem egy dekonstrukciós doktoriról van szó, mint mondjuk a már idézett Paula M. Smith-é, 2003), hanem inkább az igazságra, az értelmezésekre, a szövegiségre való újra és újra rákérdezést jelenti. Ahogy Odorics Ferenc (2003) írja:

„Tehát nincs szöveg dekonstrukció nélkül, azaz minden szöveghez elhagyhatatlanul hozzátartozik a dekonstrukció. (...)

Hogy kell ezt érteni?

Én ezt úgy értem, hogy minden szövegben benne rejlik a dekonstrukció lehetősége, hogy minden szöveg eljuthat egy olyan állapotba, helyzetbe, valamibe, amikor beindul a dekonstrukciós mechanizmus. Amikor elkezd elállíthatatlanul pörögni a tropológikus gépezet. Amikor nem áll le a jelentéstermelés, amikor mindig GAME OVER van. Amikor dekonstrukciós narráció van, olyan történetmondás, amely nem teszi lehetővé záró állapotok konstitúcióját, amikor az identitás a szubjektum-pozíciók hálójában nem vergődik, hanem ring.

Ahogy a dekonstrukció nem tesz különbséget szövegek között (noha folyamatosan különbséget termel), úgy nem tesz különbséget diszciplínák között sem. Amennyiben az egyes humán diszciplínák közötti differencia nem a nyelven kívüli materialításban, hanem a nyelv fenomenalitásában válik láthatóvá, akkor a dekonstrukciós gépezet megdolgozza a diszciplináris diszkurzív tereket is. A dekonstrukció, a retorikai olvasás, a tropológiai stratégiák áthelyeződésekkel, felülírásokkal, disszeminációval, jelentésszóródással kérdéssé teszik az akadémiai tudományosságot, s ezzel karban és életben is tartják azt.”

(Odorics 2003, 75; az eredetihez hű tagolásban)

Episztemológiám ezen túl alapvetően marxista beállítottságú. A marxista szerzők erős kritika alá veszik a posztstrukturalistákat, különösen a dekonstrukció képviselőit. Pántextualitással, történetietlenséggel, felelőtlen esztétikai játszadozással vádolják őket, s azt hangsúlyozzák, hogy ki kell mondani bizonyos igazságokat a társadalmi struktúrára vonatkozóan egy igazságtalan kontextusban. A magam részéről úgy gondolom, itt alapvető félreértelmezésről van szó, amelynek megvan egyébként a maga szerepe,⁹ de végső soron terméketlen vitához vezet. A dekonstrukció egy olvasási mód, amely nem zárja ki, hogy bizonyos igazságokat kimondjunk az igazságtalanságról. Figyelembe kell venni, hogy egyrészt Derrida maga újraolvassa

⁹ Például az igazságosságért nem harcoló liberális értelmiség felrázása. Figyelmeztetés arra, hogy nem elég, ha kényelmes akadémiai elemzéseinkbe burkolózunk.

Marxot, és bár ezt sokan liberális, kritikus újraírásnak tartják (Karikó 1997), én inkább igazi számot vetésnek olvasom. Másrészt a marxizmus és a dekonstrukció különösen az ideológiakritika területén nagyon is olvasható együttesen, összhangban. Marx a mögöttes ideológiák elidegenítő szerepét mutatja ki. Valláskritikája – túllépve Feuerbachon – nem más, mint egy megnyomorító, illúziókeltő ideológia leleplezése (Marx 1844/1977b; 1845/1977). Ez a kritika él tovább, „jár vissza” a hatalmi diskurzusok kimutatásában, dekonstruálásában, és problematizálja a spiritalizáló, moralizáló beszédmódokat az anyagi lét, a termelés, a munka, az áru, a gazdasági folyamatok középpontba állításával (Marx 1873/1978; Marx és Engels 1846/1977). Dialektikus ismeret- és lételmélete a szüntelen megkérdőjeleződés, továbblépés mélyebb gondolati alapjait teremti meg. Marx szövegei nem állnak meg azonban az ismeretelméleti fejtegetéseknél és az ideológiakritikánál, hanem a társadalmi változás érdekében írnak le egy a gyakorlatot meghatározó filozófiát (Marx 1845/1977; Marx és Engels 1848/1977), s ebben valóban többet „adnak” a dekonstrukciónál.

Itt teszek említést egy olyan marxista alapú megközelítésről, amely meghatározó a kritikai pedagógia számára, és az (irodalmi) interpretáció és marxista gondolat kiváló összekapcsolása. Bahtyin (1976) orosz irodalomtudós elméletéről van szó. Írásaiban a korabeli értelmezőkkel ellentétben a költészet helyett inkább a próza, kiemelten a regény felé fordul. Megállapítja, hogy a regény nyelve nem egységes, hanem többféle nyelv, szólam, nyelvi réteg jelenik meg benne. Ezek mögött társadalmi, ideológiai tényezők állnak. A regény nyelvében nemcsak egységesítő centripetális erők működnek, hanem ugyanúgy centrifugális erők is: a társadalmi sokrétűség és így többnyelvűség jelenik meg benne. Bahtyin a 'szó', *szlovo* kifejezést használja, ami azonban nem egyszerűen a szótári szót jelenti, hanem metaforikus kiterjesztéssel élve a megnyilatkozást, kijelentést, sőt az ezekből felépülő társadalmi-ideológiai tartalommal telített 'saját' hangot. Egy-egy réteg, csoport hangját. Ez a szó alapvetően dialogikus jellegű, körülfonja más szavak rugalmas közege, a társadalmi-ideológiai tudat. Minden szó válasz más szavakra, a társadalmi dialógus része, és abból nő ki. Minden *szlovo* állandó élő kapcsolatban van más *szlovokkal*. A szó megértése pedig mindig aktív, s nem elválasztható a közegtől. Mindez természetesen igaz nem csak a regény nyelvére, de általában a társadalmi kommunikációra is.

Episztemológiám marxista alapú, amennyiben a valóságosan elnyomott, szenvedő ember valóságos ellenállásának és felszabadításának lehetőségére kérdez rá, s akar transzformatív igazságokat kimondani, igyekezve érvényesíteni a fentebb bemutatott dialektikus episztemológia elemző kritériumait. Továbbá bár személyesen elismerem, hogy az emberre vonatkozó igazság jóval több, mint anyagiséga, mégis e kutatásban leszűkítéssel élve elsősorban az ember és kontextusa materiális alapjaira kérdezek rá, s az ebből fakadó társadalmi viszonyokra a történeti materializmus jegyében, figyelemmel az elnyomó rendszerekre és magára a kapitalizmusra, melyet a munka és tőke dialektikus viszonya, a tőkés és kizsákmányolt osztály harca határoz meg. Végül az igazság értékelésében, érvényességének kérdésében alapvető számomra annak átalakító jellege. Egyébként végső soron a marxizmus sem következetesen végigvitt projekt a kutatásomban, mert ahhoz sokkal jobban

kellene ismernem Marx szövegeit, s marxista újraolvasásait. Inkább egy a magamévá tett kritikai pedagógiából fakadó, az elnyomottak mellett álló tudományos alapmagatartásról van szó. Ami kiemelendő, hogy sem a marxizmus, sem a posztstrukturalizmus – a vádak ellenére – nem engedi meg az „*anything goes*” radikális szemléletét.¹⁰ Tehát nem bármiféle igazság felelőtlen kimondásáról van szó.

Fontos kitérnem arra a már ismert tényre, hogy a marxista és dekonstrukciós episztemológia mellett könyvem szövege narratív jellegű is. Bőségesen írok még erről, most csupán azt szeretném érzékeltetni egy idézettel, hogy miért is lehet központi helye egy pedagógiai (fejlesztésközpontú) tudományos munkában a narratívitásnak.¹¹ Miért is „nem elég” az interpretáció, a metafora, allegória stb. fogalmai mentén felépíteni egy értelmező kutatást.

„...a narratív struktúra fogalmának a metafora vagy a paradigma rokon fogalmaihoz képest megvan az az előnye, hogy a narratíva formális értelemben a rendet és az egymásutániséget hangsúlyozza,¹² ezért jobban alkalmas a változás, az életciklus vagy bármely fejlődési folyamat tanulmányozására. A történet mint modell figyelemre méltó kettősséget mutat – egyszerre lineáris és pillanatnyi. A történetet elmondása vagy eljátszása révén egyrészt eseménysorozatnak érzékeljük, másrészt egy pillanat alatt fogjuk fel – az elmondás előtt, alatt és után [egy pillanatba sűrűsödik]. A történet egyszerre statikus és dinamikus.” (Bruner 1986/2005, 194.)

2.2. Narratív igazság

Itt az ideje ezen a ponton, hogy összefoglalóan megfogalmazzam, mit is értek tudományos igazságon tehát ebben az írásban: mi az, amit „narratív igazságnak” nevezek.

A huszadik századi tudomány történetében kiemelkedő jelentőségű „narratív fordulat” megmutatta, milyen alapvető jelentőséggel bír a történetmondás megismerésünkben, életünkben, és hogy a narrativitást kirekesztő tudományosságot milyen (patriarchális, koloniális) előítéletek vezérelték (ld. Mészáros 2010). A narrativitás kihívása kétségtelenül más igazságfogalmat kíván meg, mint a dolog és reprezentációja közötti megfelelést. Ez azonban nem alacsonyabb rendű igazságfogalom, sőt sokkal kevésbé leegyszerűsítő, mint a pozitivizmusé. A narratív igazság nem is azt jelenti, hogy csupán a történetbeli illeszkedését, koherenciáját kérhetném rajta

¹⁰ A radikális jelzőt azért tettem oda, mert pl. a feyerabendi *anything goes* valójában nem is (olyan) relativista „közelről jobban szemügyre véve” (ld. erről Mészáros 2010).

¹¹ Szinte fölösleges kiemelnem, hogy természetesen a narrativitás választásában a személyes történet volt döntő, és nem ez a fenti érv, ami azonban kiváló arra, hogy retorikailag bizonyítsa a narratív jelleg „megfelelőségét” egy olyan történetben, amelyben (arra a kérdésre, hogy hogyan és miért lett narratív a kutatásom) amúgy is nagyon nehéz megtalálni a „valódi”, „eredeti” kiváltó okokat, miérteket.

¹² Ezt az állítást persze a magam részéről kiegészítem a történet posztstrukturalista szemléletével, amely épp a törést, megbontást, nem-folytonosságot, nem fix rendet emeli ki. Ettől azonban az idézett állítás: a történetnek a fejlődési folyamat ábrázolására való alkalmasságáról igaz marad.

számon. Valójában pedig a nem narratív jellegű kutatásokban, referenciális egzakt-ságra törekvő tudományos szövegekben is sokszor narratív igazsággal találkozunk, mint láttuk Csapó, Nagy és Csányi esetében.

Nézzük meg egy konkrét példán, hogyan gondolom (beszélem) el a narratív igaz-ság kritikai fogalmát. Azt állítom például később a könyvben (némi leegyszerűsítés-sel), hogy *az iskola által közvetített tudás nem befogadó a fiatalok által kedvelt po-puláris, ifjúsági kultúra iránt, s a tudásközvetítésben így kulturálisan hegemonikus*. Ebben az állításban rejlik egy „kopula”¹³: *az iskola (van) ilyen*. Állítok egy igazsá-got az iskoláról. Természetesen azért állítom, mert igazságnak tételezem. Állításom és a valóság között feltételezek egyfajta megfelelést egy szinten, ráadásul tényleg konkrétan a fiatalok elnyomott helyzetéről van szó, amely mögött egy feltételezé-sem szerint létező társadalmi struktúra áll (a közép- és uralkodó osztály ideológiai hegemoniája), s állításom ráadásul hozzájárulás akar lenni az elnyomás alóli felsza-baduláshoz. A tudományos közegnek számot is kell adnom arról, hogyan jutottam erre az állításra: a saját empirikus tapasztalataim az iskolai jelenlét során ezt mutat-ták. Ha azonban valóban narratív igazságként jelenik meg ez az állítás a szövegben, akkor az értelmezés sokkal összetettebb, s túllép ezen az első naív *adaequatio*s szinten. Az állítás maga egy többretegű történetbe illeszkedik. Története van annak, hogy hogyan jutottam erre az eredményre. Egyrészt ott van az elméleti szakiroda-lommal való találkozás az iskoláról mint intézményről, a hegemoniáról, az ifjúsági kultúráról. De ott vannak értékválasztásaim is, melyek meghatározzák értelmezé-sem: a fiatalok „oldalán állás”, a forradalmi szemlélet, az elnyomás aspektusaira fi-gyelés, a populáris kultúra értékelése. Az igazság empirikus megtapasztalása is egy történetben megy végbe: a saját tapasztalatom története az adott iskolában, az adott fiatalok között egyfajta önéletrajzi tapasztalat, amely találkozik a fiatalok történeté-vel, tapasztalatával. Valójában itt szövegek és értelmezések találkoznak, s lehetetlen kimutatni, ki a szubjektum és objektum, kinek (milyen, melyik szubjektumnak) a történetéről van szó. Tehát felszámolódik (miközben a szövegben megőrződik) a kutatói szelf, mely a fiatalok oldalán áll, értelmez, értékeket választ stb. Maga az igazság prezentációja a szövegben, egy narratívában történik meg. Nem egyszerűen leírom az állítást, hanem bemutatom, megalkotom, amit átéltem, amivel találko-ztam, szöveggé, narratívává teszem, más szövegekkel konfrontálva. Igazi alkotás ez, melynek során nem hagyom figyelmen kívül az esztétikai és retorikai szempontokat sem. Az alkotás során nem egy tükörképet hozok létre a jelenségekről (ami nem is lehetséges), hanem egy képet. Ez a kép kapcsolódik a „megszokotthoz”, a már el-mondotthoz, és mégis új egyben, az új empirikus tapasztalat és az ebből felépülő új történet másságot, idegenséget hordoz. Ebből fakad a szöveg esztétikai és retorikai ereje, mely a tudományos közegben a meggyőzést szolgálja. Játékosság rejlik eb-ben, hiszen a tudományos kutatás mindig egyfajta közös játék is. Ez azonban – a szigorú marxista kritikának ellent mondva – nem felelőtlen játszadozás, és nem a materialitás elvetése. A kapitalizmus kemény produktivitáslogikájába éppen a játék és ironia felszabadultságát hozza az ilyen módon felfogott kutatás. Nem is önkényes esztétizálásról van szó, hanem olyan „művészetről”, amely mögött a tudományos

¹³ A kopula akkor is odaértendő, ha a magyar nyelvben ezt nem jelöljük a létigével.

dialógus számára készített komoly számot adás van magáról az alkotás folyamatáról, és amely azt szolgálja, hogy a történet s narratív igazsága valóban effektív, eredményes legyen. Az elnyomás, a pedagógiai-emberi alakulás útjában álló akadályok ugyanis diskurzusokba, történetekbe ágyazódnak, és a tudomány szerepe pontosan az kellene legyen, hogy alternatív, kérdést feltevő, ellenálló, játékos, megbontó történetekkel kikezdje az elnyomás történeteit, értelmezéseit, és hozzájáruljon a világ átalakulásához. A materialitás és textualitás itt dialektikus viszonyba kerül.

Fontos kritérium tehát az általam tételezett narratív igazságra vonatkozóan, hogy mennyire tud valóban transzformatív lenni. Ez természetesen nem derül ki teljes egészében magában a dolgozatban, csak az újraolvasás-írás, a valamiféle alkalmazás során. Így természetesen a narratív igazság értéke, érvényessége nem statikus és stabil: újraértékelődik, újraértelmeződik, új alkalmazások előtt nyit utat. Ez azonban már elkezdődhet a kutatás során is, ha egy kritikai vizsgálatról van szó, ahol tudatos cél az átalakuláshoz hozzájárulás már a kutatás folyamatában. Az erről való számot adás szintén írásom részét képezi.

Bármennyire is megmarad a tételszerű állítás kopulatív, *adaequatiós* jellege – ha pl. össze kell foglalnom a kutatás eredményeit –, a narrativitás, szövegben adottság, megalkotottság szempontja kikezdi ezt, felhívja a figyelmet a „van” katakrétikus jellegére, a teljesen le nem zárható történetre és jelentésadásra. A hegemonia, az elnyomás, a populáris kultúra, az iskola és szerepe fogalmak „jelentései” nem stabilak, hanem újabb és újabb kérdések tehetők fel nekik. Sőt magában az értelmezésben, az elméleti megfogalmazásban ugyanannak a tapasztalattörténetnek többféle történetbe ágyazott lehetséges értelmezését is felvázolom, melyek egymással is vitába kerülhetnek. A fenti esetben például felvethetek egy olyan értelmezést is, amely szerint akkor enged(ne) az imperializmusnak az iskola, ha beengedné falai közé a popkultúra egységesítő, ízlést és fogyasztást formáló elnyomó erőit. Ez nem jelenti, hogy minden esetben teljesen egymás mellé helyezem a különböző értelmezéseket, de a rákérdezésre nyitottságot, a teljesen le nem zárhatóságot igyekszem érvényesíteni könyvemben. Abban pedig talán téved a marxista kritika, hogy ez a „torzóság”, ennek vállalása (a le nem zártság) kárára lenne a tudományos igazság transzformativitásának. Egyrészt a hagyományos marxista fogalmak a szövegben eltörölődve íródnak újra. Másrészt épp ezáltal a vállalás által lesz képes „az újraíródo igazság” a totalizáló diszkurzív és narratív hatalmi dimenziókat megtörni. Ezáltal tud a tudomány utat adni igazán a rákérdező, megbontó politikai tevékenységnek. Itt az ideje, hogy a nyugati tudomány, nem elvetve eddigi eredményeit és komolyan véve Marx egyedülálló átalakító filozófiáját, válaszoljon a keleti paradox tudás és szemlélődő rákérdezés kihívására, vagy úgy is mondhatjuk, hogy visszatérjen a saját szókratészi gyökereihez. Ez megóvhatja attól is a tudományt, hogy valójában ideológiai alapokon nyugvó reformok szolgálatába állítsák. Sokszor lehet hallani, hogy bizonyos (pl. oktatáspolitikai) intézkedések ilyen és ilyen tudományos eredményeken nyugszanak, miközben a valóság annyira komplex, és az értelmezések annyira sokrétűek lehetnek, hogy valójában nincs olyan konkrét tudományos eredmény, amire vonatkozóan pontosan meghatározható cselekvést lehetne megjelölni. A döntések mögött pedig valójában ürügyként vannak jelen az eredmények, és reflektálatlan ideológiák irányítják a politikai választásokat. A tudomány feladata pont

a leleplezés lehetne, a szüntelen rákérdezés. Mindenféle elméleti és cselekvésbeli dogmatizmus elvetése. Ez nem jelenti a konkrét cselekvések elutasítását, hanem az azok mögötti értékválasztások, gondolkodásmódok becsületes feltárását, az eredmények mindig értelmezésben elhelyezkedő mivoltának elismerését, és mindezek után az eredmények óvatos alkalmazását.

Világosan megrajzoltam így azt az interpretatív episztemológiai keretet, amelyben e szöveget igyekszem írni. Még néhány, inkább már metodológiai szempontot bővebben ki fogok fejteni a módszertani fejezetben, mely megelőzi az empirikus kutatás leírását. Kitűnik azonban az eddigiekből, hogy a hagyományos szétválasztás elméleti és empirikus részre miért nem a legmegfelelőbb. Nem követem az elmélet tesztelésének posztpozitivistá útját, s így nincsenek is teljesen egyértelműen megfogalmazott hipotéziseim, kérdéseim sem, de nem követem a *grounded theory* – Glaser–Strauss (1967) által leírt – metodológiáját sem, amelyben a kutatónak szinte tabula rasa-ként kellene érkeznie a terepre, hogy az ottani tapasztalatokból építse fel elméletét.¹⁴ Nálam az elmélet és empiria sajátos viszonyban áll egymással. A szakirodalom feltárása is tapasztalat, az is történet, az empiria pedig szintén szövegben épül. A kettő tehát nem választható el teljesen egymástól. Fontos ugyanakkor a narrativitás szempontjából is, hogy a mindennapi élet valóságában empirikus tapasztalást nyerjen, amit elméletileg fölépítek, még akkor is, ha a tapasztalat értelmezés által lesz hozzáférhetővé. Mégis a dialógus egy pontja ez a tapasztalat, mely megerősítő, kikezdő pontokat hordoz a másokkal való találkozásban, éppen azáltal is, hogy egy újabb történet elmondásának lehetőségét adja. Az asztalnál ülve írt munkánál sokkal termékenyebben lehet egy transzformatív történet az empiriából.

2.3. Számadás a „tudományosságról”

Jól látszik a fenti leírásból, hogy hozzáállásom nem antiteoretikus és relativista. Pont ez a reflektív nyitottság, számot vetés a sokféle háttértényezővel, tudásunk narratív természetével, valamint a folyamatról való számot adás jelenti a komolyan vett tudományosságot e könyvben, nem beszélve arról a szerteágazó szakirodalmi alapról, a szintén többféle értelmezést megszólaltató elméleti részről, amelyet ebben az első részben mutatok be, pontosan a már többször hangsúlyozott elv miatt: egy kutatás (szövege), egy doktori dolgozat a tudományos közegben való dialógusban válhat csak valóban tudományos munkává.

Ennek kapcsán nem hagyható figyelmen kívül a kérdés milyen autoritással írok én le „tudományosnak” tartott igazságokat. A tudományos közegben olvasottságom, elméleti alkotókészségem, újat felmutatni tudásom lehetnek a forrásai ennek az autoritásnak, amitől hihetővé lesz a munkám, amitől komolyan vétetik. Számot kell azonban adnom egy másik közegnek is. A fiatalokról, az iskoláról mondok el

¹⁴ Természetesen ez itt egy leegyszerűsített értelmezése a *grounded theory* -nak, amelynek sokféle változata van, de az eredeti művel szembeállítva (Glaser–Strauss, 1967) más interpretatív megközelítések fényében a *grounded theory* sokkal kevésbé szembesül az elméletek előzetes meghatározó voltával.

történeteket (elsősorban arról, ahol kutattam), és általában a fiatalok emancipációja a célom. Vajon milyen autoritással mondok ki igazságokat örölkük?¹⁵ Vajon nem gyarmatosító-e az én tudományos igazságom is? Vajon a „tudomány” (jelen esetben én a képviselője a magam bonyolult elméleteivel) valóban jobban tudja, mint történetem szereplői, mi történik velük, „mi jó nekik”? Igyekeztem persze őket is megkérdezni meglátásaimról, s igyekszem hangjukat érvényesíteni a tudományos közegben, de a kérdés továbbra is nyugtalanítóan lebeg előttem. Alázatra késztet. A tudományos autoritás átértékelésére, szerényebbé tételére.

Egy „hagyományos” posztpozitivistá tudományosság jegyében számtalan váddal illethető a fenti episztemológia. Azt talán sikerült kimutatnom, hogy a személyes előítéletek és előfeltevések tematizálásában nem gyengébb egy ilyen interpretatív kutatás (amivel gyakran vádolják az ilyen jellegű dolgozatokat), hanem éppen erőteljesebb lehet egy pozitivistánál: az ideológiák, háttértényezők leleplezése iránti fogékonyság és a nagyfokú reflexivitás miatt, míg a (poszt)pozitivistá kutatásokban gyakran csak a módszerek (és határaik) pontos leírására szorítkozik a reflexió, figyelmen kívül hagyva az érték- és ideológiai dimenziókat.

Többször elhangzik a vád a személyességet ilyen módon érvényesítő írásokkal szemben, hogy nárcisztikusak. Bourdieu (2001/2005) egyenesen megkülönbözteti a nárcisztikus és a reformista reflexivitást, s ez utóbbit tartja tudományosan elfogadhatónak. Bár pontos leírását nem adja a nárcisztikus reflexivitásnak egyértelműen ide sorolja a narratív természetű, értelmező írásokat. Azt állítja: „Ez a gyakorlat annak köszönheti sajátos vonzerejét, hogy önmagát a társadalomtudomány bevett formáinak radikális kritikusaként feltüntetve a radikalitás látszatában tetszeleg.” (- Bourdieu, 2001/2005, 128.) Michael Oppitz etnológus – akit Kaschuba (1999/2004) idéz – ezzel szemben elismerően szól az etnográfia új, reflektív irányairól, de felhívja ő is a figyelmet a nárcizmus veszélyére: amikor mások („etnográfiai alanyok”) kutatása csak ürügy lesz a kutató öncélú önábrázolására. Egyrészt e vádak mögött mindig ott rejlik a szubjektum éles elválasztása a kontextustól, a politikától, a társadalomtól, az „objektív” tényezőktől, valamint a szövegben adottság figyelmen kívül hagyása; másrészt az ilyen kérdéseket fölvető szövegek – ha leegyszerűsítő módon is, de – egy fontos és jogos veszélyre hívják fel a figyelmet, amely azonban nem csak az interpretatív-reflexív vagy autobiografikus írásokban, hanem mindenféle tudományos kutatásban benne rejlik. Az igazságok kimondásának, a mások vizsgálatának a felhasználása a saját nárcisztikus céljainkra, az öncélú magamutogatásra, csupán az előmenetel biztosítására. Nagy etikai és reflexív éberség szükségeltetik, hogy egy kutató elkerülje ezt a csapdát, illetve pontosabban, hogy bevallja magának: kutatása bemutatásában van valamennyi nárcisztikus jelleg, magamutogatás, de ezzel tisztában van, és nem akarja, hogy ez legyen a meghatározó, ezért dekonstruálja saját szövegeit és konstruált szubjektumát is, és bátran kiteszi „magát” (szövegét) írásával ennek a dekonstrukciónak.

További gyakori érv egy ilyen szemléletű kutatás tudományosságával szemben, hogy nem általánosítható, pedig ez alapvető „tudományos” követelmény – leg-

¹⁵ Ezzel kapcsolatban ld. később a kulturális antropológia története során felmerülő kérdéseket a 4. fejezetben, különösen Clifford (1983/2003) tanulmányát.

alábbis a nyugati (poszt)pozitivist tudományban. De mit is jelent az igazság általánossága? Hogyan mondhatom valamire, hogy általánosan igaz? Jól tudjuk, milyen szigorú szabályai vannak a statisztikai mérések esetében is az általánosításnak, és hogy a számtalan egyféle válasz mögött is mennyi egyedi, közösségi sors rejlik, s így amit általánosan kimondunk, csak valami hallatlan nagy leegyszerűsítéssel tekinthető mégis valóban egységesen elmondhatónak egy adott mintára vonatkozóan. Vannak radikális kvalitatív kutatók, akik szerint nincs is szükség statisztikákban mérhető eredményekre, az általános hamis nimbusza helyett pont a helyi, a nem általános, a partikuláris tudás felértékelésével kell lebontani a nyugati tudományosság szentélyét. Én marxistaként is úgy vélem ezzel szemben, hogy szükség van bizonyos általánosító adatokra, miközben nagy-nagy óvatossággal kell ezek általánosságát kezelni, nem figyelmen kívül hagyva a hermeneutikai dimenziót. A nyugati tudománynak pedig mindig megvan az a vágya, hogy többet mondjon, mint amit egyetlen személyről, helyzetről lehet mondani. E szöveg felel e vágyra, mert marxista indíttatásánál fogva a társadalmi csoportok, változások, folyamatok fontos szerepet kapnak benne, és az általánosabb, átfogóbb megállapítások kikerülhetetlenek a szélesebb társadalmi változás érdekében. Az azonban megkérdőjelezhető, hogy valóban pusztán a reprezentatív mintán végzett, kvantitatív vizsgálatok alapján juthatunk általánosítható kijelentésekre. Amint jeleztem ezek általánosíthatósága is vitatható, hiszen maga az általánosítás valójában egy retorikai és narratív mozzanat, ami ismét nem jelenti, hogy önkényes lenne.

Ha pedig a fenti mintatételt vizsgáljuk meg újra (az iskolai hegemon kultúra-közvetítést), vajon lehetne-e ezt egyáltalán hipotézisként általánosságban a magyar iskolára vonatkozóan tesztelni, vizsgálni, vajon hogyan lehetne mérhetővé operacionalizálni? Úgy vélem, ez szinte lehetetlen vállalkozás. Mérhetnénk persze az iskolai tantervekben a populáris kultúra jelenlétét, de ez még vajmi keveset árulna el arról, hogy az osztálytermi szituációkban valójában mi is történik. Ez esetben pontosan egy olyan vizsgálatra van szükség, amely konkrétan, közelről nézi meg egy osztály, egy iskola életét. Hogy emiatt csupán csak arra az iskolára vonatkozóan tudna kimondani igazságokat? Elsősorban az ilyen vizsgálat valóban arról a konkrét iskoláról beszél, amelyben a kutató volt, de úgy vélem, itt is el lehet végezni az általánosítás retorikai, narratív műveletét. E konkrét esetben például én ugyan egyetlen iskolában vizsgálodtam, és láttam az ellenállást, távolságot a fiatalok kultúrájával szemben, mégis számtalan egyéb iskolai tapasztalatom van: hallomásból, személyes élményekből, és ismeretek számos tankönyvet. Másrészt az elméleti keretben kirajzolódott a társadalmi viszony, amely meghatározza az iskola elnyomó intézmény jellegét: az uralkodó osztály ideológiájának kiszolgálója. Mindez kellő alapot szolgáltat ahhoz, hogy ne pusztán arról az iskoláról, hanem általában a magyar iskoláról kimondjam zártságát, s felvessem az ezzel járó súlyos következményeket: a tanulók világának kizárása megnehezíti emancipációjukat, sőt fejlődésüket. Az általános történet tehát a magyar tanulóról szól, akinek megkonstruált képm-narratívám szerint nem veszik figyelembe a hangját, hanem egy elit kultúra befogadójának tekintik. Ez épül a partikuláris történetre, ami megjelenik a könyv empirikus részében: a konkrét esetek, megnyilatkozások, reakciók, melyek az általános kép lehetséges összetevőit, valamint működési mechanizmusokat mutatnak fel (úgy, ahogy egy

kvantitatív kutatás erre képtelen lenne), rögtön azzal a feltételezéssel, kérdésfeltevéssel: ez máshol is bizony lehet így, és valószínűsíthetően (megkockáztatom nem kisebb valószínűséggel, mint néhány mérhető item általánosítása!) máshol is így van. Mindeközben tudatában vagyok a mögöttes marxista értékválasztásnak, mely meghatározza értelmezésem, de felépítem e meggyőző, általánosító történetet, mert a tapasztalat meggyőzött arról, hogy ez probléma, és keresni kell a válasz, a változás lehetőségét erre: először abban az intézményben, ahol kutattam, másodsorban minden magyar iskolában. Ha ez már kérdésföltévesként legalább eljut a kutatókhoz, az iskolákba, a tanárokhoz, a fiatalokhoz (egy részükhöz), megismerik talán meggyőző történetem, és elkezdik a maguk vitázó történeteit felépíteni, akkor már volt értelme ennek az általánosító kijelentésnek, mely továbbra is mindig nyitott az újraértelmezésre.

Az esztétikai jelleg, a retorikai dimenzió hangsúlyozása további vádpontok lehetnek. Úgy vélem azonban, hogy ezek a szempontok minden kutatás bemutatásában érvényesülnek. Minden kutató igyekszik megfelelő formába önteni beszámolóját, meggyőző érvrendszert kialakítani. Ez is része a tudományos játéknak. Egyszerűen arról van szó, hogy az interpretatív kutatók erőteljesebben reflektálnak a prezentáció esztétikai-retorikai szempontjaira, és a szövegalkotás kiemelése miatt hangsúlyosabbá válik ez a dimenzió. Ez akkor problematikus pusztán (etikai szempontból is), ha a kutatás mögött nincs komoly elméleti-empirikus munka, ha pusztán a bemutatással akar hatni a tudós, miközben nem járta be a feltárás, kinyílás, reflexió, megalkotás izzasztó útját.

Nem csak az esztétikai dimenzió, hanem az affektív, emocionális szféra jelenléte is fontos – és nyilván a racionális tudományosság által kritizált – alkotóeleme munkámnak. A bevezetőben már jeleztem „érzelmi pozicionáltságot”, de már ott látszott, hogy az érzelmeket nem a hagyományos pszichológiai értelemben interpretálom. Ahogyan Zembylas (2005) fölhívja rá a figyelmet posztstrukturalista megközelítésben az érzelem nem a nyelven túli, ugyanakkor azzal jól megragadható pszichés állapot, hanem elsősorban *diszkurzív gyakorlat*. Nem elválasztható sem a társadalmi kontextustól, melyben létrejön, és amely meghatározza, sem a nyelvtől, amelyben kifejeződik. Az emocionalitást továbbá szintén áthatja a hatalom és kontroll dimenziója. A kutatás affektív jellege az ezekkel a diszkurzív gyakorlatokkal való számvetést jelenti.

Bizonyára föltűnik a (poszt)pozitivistá episztemológián és metodológián nevelkedett tudós olvasónak, hogy szakítva a hagyományos tudományos kánonnal: nem haladtam végig a reliabilitás, validitás, általánosítás kritériumain egyértelműen. Számos kvalitatív kutató alternatív utakat keres, hogy kimutassa kutatása validitását, reliabilitását, kiterjesztheségét, de én e hármas hagyományos kritériumrendszert magát igyekeztem lebontani, miközben a szövegben jelen vannak természetszerűen az ezekből fakadó kérdésekre adott válaszok is. A tudományosság kritériumai episztemológiámban azonban nem ezek, hanem a végiggondoltság (teoretikusság), a reflexivitás, a nyitottság, a megkérdőjelezés, a számot adás, a tudatos, meggyőző és kreatív történetalkotás és a transzformativitás.

3. ELMÉLETI KERET

Az episztemológiai kérdések bemutatása után a következő fejezetekben egy hagyományosan elméletinek nevezett keret megrajzolására vállalkozom. Valóban keretről van szó, vagy egyfajta háttérrel, amire az empirikusnak nevezett etnográfia (mint írás) ráfestődik. A már-már erőltetettnek tűnő metaforák használata itt ismét arra utal, hogy miközben követem a hagyományos, kanonikus felosztást (teória-empíria) jelzem azt is, hogy könyvemben szeretnék ezen túllépni, pontosabban úgy vélem: leegyszerűsítő a hagyományos kettősség. Valójában nem valósul meg egészen a kijelölt kereteket követő tudományos munkákban sem. Ennek ellenére nem csak a tudományos kánonokhoz alkalmazkodás vezet, amikor külön, előzetes fejezeteket szentelek a szakirodalom értelmezéseinek újraolvasásának-írásának. Minden kutatás ugyanis szövegek hálójában épül. Mielőtt elbeszélem az iskolai életem történetét úgy vélem, jó előzetesen már megrajzolni azt a szintén narratív hátteret, amiből előbukkan az etnográfia, és amibe beágyazom annak írását. Keretről van szó, nem jól fölépített elméleti struktúráról: valójában a szakirodalomból kibontakozó történet(ek)ről, mely(ek) értelmezéseket rejt(enek) és tárnak fel.

3.1. Az ember (a fiatal) mint kulturális-társadalmi lény

3.1.1. EGY LEHETSÉGES PEDAGÓGIAI ANTROPOLÓGIA

Ahogy haladtam előre a kutatásomban, olvastam a szakirodalmakat, egyre világosabban kikristályosodott bennem, hogy én ebben a kutatásban-írásban az emberről szeretnék valamit mondani. A pedagógiai tevékenységek mögött mindig ott rejlenek nemcsak a nevelésre és oktatásra vonatkozó „implicit elméletek”, hanem még mélyebben az implicit antropológiák is. Amit az emberről, és közelebbről a fiatalról „gondol” egy iskola, egy tanár, egy pedagógiai program, az hatással van arra, ami a pedagógiai folyamatban történik. Bábosik István (1999, 2005) ugyan expliciten nem akar egy nevelésfilozófiai értelemben vett pedagógiai antropológiát kidolgozni, írásaiban mégis világosan megjelenik az általa személyiségképnek nevezett emberkép pedagógiai gyakorlatot is meghatározó szerepe, és egy tipikusan pedagógiai antropológia kidolgozásának igénye, kísérlete. Személyiségmodellje a szükségletekre épül. Schaffhauser Franz (2000) viszont kifejezetten nevelésfilozófiai megalapozottsággal vázol föl egy optimista, perszonalista-egzisztencialista pedagógiai antropológiát. Az azonos nevű diszciplínát pedig a pedagógia integrációs és legitimációs megalapozójának tartja. Mindkét koncepcióban megjelenik tehát az antropológiai alapozás lényeges, elengedhetetlen mivolta a pedagógiában, és mindkettő kísérletet tesz egy a gyakorlat számára is hasznos emberkép felvázolására. Nem vetnek azonban igazán számot a fenti szövegek a posztmodern kihívással – bár Schaffhauser Franz utal rá –, és az ember társadalmi beágyazottsága is a háttérben marad. A konstruktív életvezetés felé a szükségletein keresztül haladó ember, és a lelkiismeretét finomító többdimenziós személy történetei kétségtelenül reflektált, pedagógiailag jól működtethető narratíváknak tűnnek. Az általam olvasott szövegek

azonban több ponton kikezdi ezeket a történeteket. Mind a marxizmus, mind a dekonstrukcióhoz kapcsolódó szöveggyománny tekintetű antihumanistának. Althusser külön kiemeli a marxizmus antihumanista jellegét. Ebben az értelmezésben mindkét tradíció az általános emberire vonatkozó narratívákat dekonstruálja, sőt azok veszélyességét emeli ki. Althusser (1968) azt állítja, hogy míg a szocializmus tudományos, addig a humanizmus ideológiai. Az 1845 utáni Marx értelmezése szerint szakít a humanizmussal, és az egyén-emberi lényeket helyettesíti a termelőerők, termelési viszonyok stb. fogalmaival. Az elmélet tárgyai: az emberi gyakorlat különböző szintjei lehetnek. Derridánál az ember esszenciális megközelítése a szövegben törlődik, nem lehet valami általános, megfogható emberiről beszélni, Foucault szintén az „ember halálát” hirdeti meg, az emberét, mint önálló, egyetemes, sorsát alakító, felsőbbrendű lényét.

Az egyetemes antropológiára vonatkozó kérdést Schaffhauser (2000) is fölteszi, amikor fölveti, hogy az általános, absztrakt emberi (és az ehhez kapcsolódó előíró ’legyen’), nem fosztja-e meg az egyes embert, az individuumot a saját útjától, önjogosságától. Nem akadály-e inkább a pedagógiai cselekvésben egy elvont emberkép, amivel konkrétan sohasem találkozunk. Válasza azonban megmarad esszencialistának. Az ember általános lényegéről beszél, amely megrajzolható, és igenis preskriptív meghatározó az egyes ember nevelésében is. Miközben nem célok egy átfogó pedagógiai antropológia megalkotása e könyvben, és mindkét fent említett modellt hasznosnak, kiemelkedőnek tartom a magyar neveléstudományban, úgy vélem, a honi pedagógiának sem szabad egyszerűen elmennie a posztstrukturalista vagy a radikális marxista kérdésfeltevés mellett. Újraértelmezésemben a marxizmus joggal hívja fel a figyelmet a humanizmus és az általános emberi lényegről szóló diskurzus ideologikus jellegére, amelyből elnyomás fakadhat és fakadt a történelem során (az uralkodó osztály emberesszmény-normája), és amely az embert mintegy kiragadja alapvető (gazdasági-társadalmi) viszonyaiból, materialitásából. A dekonstrukció és a posztstrukturalista Foucault (1966/2000) más oldalról, de hasonló kritikát gyakorol a humanizmussal és a metafizikai alapú antropológiával szemben, amikor kikezdi az általános emberi esszencialista megközelítését. Hogyan lehetne valamiféle lényegi, lezárt jelentést adni az olyan fogalmaknak, mint ember, személyiség, identitás? – teszi fel a kérdést Freud és Nietzsche nyomdokain járva a dekonstrukció.

Ugyanakkor Foucault és Derrida is az emberről beszélnek írásaikban,¹⁶ elkülönítve a természettől (pl. épp a nyelv emberi jelenségének kiemelésével), és visszautasítanak minden ember és ember megkülönböztetésére vonatkozó állítást, amellyel implicite arról árulkodnak, hogy feltételeznek valamilyen közös emberit. Az azonban bizonyos, hogy az ő szövegeikben az ember „jelentése” nem egyértelműen megadható, helye nem pontosan kijelölhető, ezért nem tehetünk mást, mint újra és újra történeteket mondunk róla, s ezzel újraértelmezzük az emberit. Az univerzális és partikuláris szembeállítás pedig szintén egy felszámolandó bináris oppozícióként értelmezhető. Az emberről mint olyanról szóló értelmezések, narratívák valójában mindig partikulárisak maradnak, soha nem lehetnek egészelegsek,

¹⁶ Például Derrida (1991/2003) az ember idejéről, az emberi ajándékról beszél, miközben épp az antropológus Malinowski írását értelmezi újra Baudelaire egy novellájának fényénél.

ugyanakkor minden egyedi, különös történet alapvetően *emberi*, az egyetemes, általános emberről szóló ugyanolyan s mégis más történetet beszél el.

Ebbe a keretbe helyezem a magam antropológiai – a szó többféle jelentését most egyszerre kifejezve – kutatását. Egy megalapozáselvű, esszencialista és (poszt)pozitívista nézőpontból joggal vethető fel: milyen értelemben lehet pedagógiai antropológiai vállalkozás egyetlen osztályhoz kapcsolódó kutatói történet elbeszélése, hogyan járulhat ez hozzá antropológiai értelemben a pedagógiához, a pedagógiai emberkép kérdéséhez? A fenti perspektívában azonban épp egy ilyen partikuláris történet hívhatja fel a figyelmet a pedagógiában figyelmen kívül hagyott szempontokra, az emberi (és pedagógiai) történetek egyediségére, melyek mégis egészegesek, de nem vetnek számot ezzel a feszültséggel, sem az értelmezések mozgásában levésével. Pontosan egy ilyen történeten keresztül lehetséges talán válaszolni a posztstrukturalista és marxista kihívásra egy, a modern humanizmus diskurzusa által áthatott pedagógiában.¹⁷ Természetesen történetem nem lehet független az eddigi történetektől, szövegektől, értelmezésektől, amelyek az emberről szólnak. Ezekből válogatva rajzolok fel egy képet a következőkben. A figyelmen kívül hagyás, elfelejtés és elhagyás a kulcsszavai e válogatásnak és megrajzolásnak, vagyis olyan fogalmakra, megközelítésekre, történetekre építek, amelyek eddig nagyrészt kimaradtak a magyar pedagógiai diskurzusból, és amelyek persze kötődnek a könyvem elején már felvázolt „személyes” értéktételezésemhez.

3.1.2. ELHALLGATOTT FOGALMAK: A KULTÚRA

Szembetűnő, hogy a magyar pedagógiai szakirodalomban – eltekintve a specifikusan multikulturalitásra, kulturális kérdésekre irányuló írásoktól – különösen az alapvető nevelésméleti, didaktikai munkákban (mint pl. Falus Iván, 2004; Bábosik István, 2005, Zrinszky László, 2002) – milyen elhanyagolt terület a kulturális szempont. A gyermek sokszor kontextusfüggetlenül jelenik meg, mintha a kulturális dimenziók figyelembe vétele nélkül beszélhetnénk nevelésének, oktatásának kérdéseiről. Miközben a tudományos diskurzus szükségszerű részlegessége miatt lehetséges, sőt szükséges bizonyos fogalmak figyelmen kívül hagyása, háttérbe szorítása, ezek közé ma biztosan nem tartozhat a kultúra fogalma.

Ahogy Baecker (2000) felhívja rá a figyelmet, a modern társadalmak egyik sajátossága, hogy kultúraként írják le magukat. Miközben tovább él a korábbi kultúrafogalom is, mely az ember „művelésére”, a körülmények feletti kontrolljára összpontosít, megjelent a modernitásban a másikkal való összehasonlításból származó kultúrafogalom. Nagyon érzékletes narratívával írja le Baecker, hogy a modern ember számára már semmi nem lehet az, ami, mert mindig ott van az intellektuális hasonlítás gesztusa: teszel valamit (például imádkozol, szerelmeskedsz), s ott áll melletted az entellektüel, hogy azt mondja: „Milyen érdekes! Máshol, más kultúrákban ezt másképp teszik!” Ez a „Milyen érdekes!” tekinthető rombolónak, felforgatónak,

¹⁷ Kiválóan látszik itt is: mennyire összeér a episztemológia és az elméleti keret könyvemben.

sőt pusztítónak, mert az embert a szüntelen megfigyelés és megfigyeltség helyezésére helyezi, elbizonytalanítva; ráadásul a modernista projekt ezt nem vallja be, hanem elrejtí az esetlegesség műveletét, és az autentikusság új mítoszait építi föl. De ha a hasonlítás maga is nyitott az összehasonlításra, explicitté teszi gesztusát, ha minden megfigyelő tudja, hogy megfigyelt is lehet, akkor ebben a posztmodern értelemben a kultúra szempontját tekinthetjük munkafeladatnak. A mostani sokszínű, többszörösen reflektáló világban kikerülhetetlen már a kultúra kérdésföltevése.

De mit is értsünk ezen a felforgató fogalmon? Rengeteg meghatározása létezik a kultúrának. Egyfajta munkadefinícióként, talán közös pontként leírható, hogy kultúra mindaz, ami az ember közreműködésével létrejön a természetből, tehát ami túlmutat a természetben, az „eleve adottot”. A különféle meghatározások aztán különbözhetnek aszerint, hogy e létrejövőre hogyan tekint, mire összpontosít: az anyagi természetű termékekre, az értékek, normák világára, vagy a szimbólumok, jelek rendszerére. Persze egy ilyen meghatározás sok szempontból problematikus, hiszen fontos lenne megadni, mi a természet, amin túlmutat a kultúra, illetve épp egy szimbolikus-textuális megközelítésből kiindulva megkérdőjelezhető, hogy van-e, ami eleve adottként tételezhető, mert az emberi létezést olyan mélyen áthatja a kultúra, hogy az eredeti, természetes már nem megragadható, hiszen azt is diskurzusban, kulturális termékekben: szövegekben írjuk le. Végül különösen azért problematikus, hogy Baecker a modernista projekt vonalát követve a kultúrát, mint valami új, hiteles fogalmat mutatja be, mert elfeledkezik arról a történeti háttérrel, amit fent már felvázoltam, miszerint a kultúra fogalma a többféleség tapasztalatából és újraértelmezéséből születik. Raymond Williams (1965/2003; 1983/2003) épp ezért arra jut, hogy nem helyes egyetlen meghatározást adni a kultúrának, meg kell hagyni sokféleségében. Egyik tanulmányában (Williams, 1983/2003) bemutatja a szó igen sokféle használatát a különböző nyelvekben, kontextusokban, a másikban (Williams, 1965/2003) pedig a társadalomtudományokban használt három fő meghatározást, megközelítést vázolja föl, s hitet tesz amellett, hogy mindhármát figyelembe kell vennünk és egymással dialógusba vonnunk. A három definíció háromféle elemzési módot is jelent. Az első, eszményi meghatározás a kultúrát bizonyos egyetemes értékek felől szemléli, és az emberi fejlődés, tökéletesedés folyamatához kapcsolja; ez esetben a kultúra elemzése az időtlen emberire irányul. A második a kultúrát az emberi gondolatok, tapasztalatok rögzítéseként fogja fel („dokumentumként”), elemzését pedig kritikai tevékenységnek, amely a rögzített gondolatok és tapasztalatok természetének, formáinak, konvencióinak stb. leírása. A harmadik meghatározás szerint a kultúra jelentéseket és értékeket kifejező életmód, mely a társadalmi élet különféle szintjein érvényesül a tudománytól a mindennapi viselkedésig; a kultúra elemzése így az explicit és implicit jelentések és értékek feltárása.

Ami a fenti megközelítésekből mindenképpen leszűrhető, hogy a kultúra kérdését a legjobb a sokféleség, tehát eleve a többes számú kultúrák, s így a multikulturalitás szemszögéből feltenni. Ez lehet a pedagógia számára is a legtermékenyítőbb, mert pontosan erről a sokféleségről hajlamos leginkább megfeledkezni mind a nevelés-oktatás gyakorlata, mind a pedagógiai elmélet.

Ugyanakkor hatással volt még munkámra a geertzi kiindulású interpretatív-szimbolikus-textuális megközelítés, mely a kultúrára mint jelrendszerre tekint elsősor-

ban, másrészt a kritikai írásokban megjelenő marxista kultúraértelmezés. Ez utóbbi a textuális fordula(tok) éteriségének ellensúlyozásaként kínálkozik. A magam részéről ezt a kettőt állítom dialógusba, s nem követem Hall (1983/2005) a kritikai kultúrakutatásban klasszikusnak tekinthető kulturalizmus-strukturalizmus szembeállítását. Természetesen a marxista (vagy kritikai) megközelítés sem egyenmű.

Ismét Williams (1980/2005) az, aki nagyon jó támpontot ad egy újmarxista kultúrafogalom körvonalainak megrajzolásához, amikor a marxí alap és felépítmény fogalmait írja át. A sokszor félreértelmezett marxí tétel, miszerint a (gazdasági) alap determinálja a felépítményt (a kulturális és ideológiai sajátosságokat), Williams szerint újraértelmezendő. A két szóból származó kép eleve megtévesztő: úgy tűnik, mintha két egymásra épülő fix tényezőről lenne szó. Ennél azonban sokkal komplexebben látta Marx a két dimenziót és kapcsolatukat. Maga a szó, hogy determinál, félreértésre ad okot, ha úgy értelmezzük, mint külső erők által lényegileg kontrollált, meghatározott folyamatot. Itt azonban a 'determinál' sokkal inkább határokat kijelöl, nyomást gyakorol jelentésében értendő, amelyben helye van az ember alakító aktivitásának is. Az alap és felépítmény kapcsolatát nem a reprodukció, imitáció, reflexió reduktív fogalmai mentén kell elképzelnünk, mintha a felépítmény direkt, függő módon tükrözné és reprodukálná az alapot. Sokkal inkább egyfajta mediáció-ról van szó. Az alap pedig nem valami fix gazdasági vagy technológiai absztrakcióként értelmezendő, s az alapot alkotó termelőerők sem pusztán mint árucikk-termelés értendők; hanem sokkal inkább az ember cselekvéséről van szó valódi szociális és gazdasági viszonyai között, melyek azonban tele vannak ellentmondással, s így dinamikus folyamatossággal, a termelőerők pedig széles értelemben a valóságos élet (*real life*) anyagi termelését és újratermelését jelentik, vagyis az erőket, melyekkel az ember és társadalom saját magát termeli (újra). Az alap és felépítmény alternatívájaként a marxista hagyományban más fogalmak is megjelentek. Egyik ilyen a lukácsi totalitás, mely a társadalomra mint a nagyszámú társadalmi gyakorlatok komplex módon kapcsolódó egészére tekint. Williams szerint azonban ez a fogalom még nem kielégítő, sokkal termékenyebb Gramsci hegemonia-fogalma. Hegemonián egy olyan létező „struktúrát” kell értenünk, amely nem másodlagos, felépítmény jellegű, hanem mélységesen áthatja az egész szociális valóságot, olyannyira, hogy észrevétlenül és alapvetően meghatározza a közgondolkodást, a szociális cselekvést. A hegemonia ilyen elmélete feltételezi, hogy minden társadalomban van egy domináns érték- és jelentésrendszer, vagyis kultúra, mely törekszik inkorporálni minden társadalmi folyamatot, és a valóságnak olyan értelmet ad, amin túllépni a legtöbbeknek az adott társadalmon belül nagyon nehéz. Sokkal több és mélyebb ez mintha pusztán egy „felülről jövő” ideológia lenne. E domináns kultúra inkorporáló reprodukálói főleg a hagyományos intézmények, mint az iskola, a család, és más újabbak, mint a média, de minden más társadalmi képződményt meghatároz ez: a munka megszervezését, a hagyomány szelektív kialakítását (az kerül a történelmi emlékezetbe, amit e kultúra elfogad), az elméleti és intellektuális tevékenységeket. Ezzel az uralkodó kultúrával szemben megjelennek minden társadalomban az ellenkultúrák. Ezt a kritikai kultúrakutatást meghatározó elméletet a magam részéről szívesen helyezem egy olyan történetbe, mely különösen a hatalom

és kultúra fogalmainak összekötése révén termékenyíti meg a kultúráról kialakuló diskurzust, és kimozdítja a pedagógiát is „megjátszott” ártatlanságából.

A multikulturalitás, multikulturális társadalom, multikulturális iskola és nevelés szinte divatszavakká váltak a nemzetközi társadalom- és neveléstudományi diskurzusokban. Hozzánk is kezd elérni ennek a divatnak a szele. Nem véletlen, hogy a kultúrák sokféleségének történeteire irányul a figyelem. Ne áltassuk azonban magunkat: ez a nyugat figyelme, mely a posztkoloniális korban ledöntve érzi magát a magasabbrendű kultúra trónjáról, szembesül a „betolakodó” másikkal a bevándorlás révén, a másik terrorizmusával találkozók (elfeledve persze a sajátját), és ez készteti a problémafelvetésre, a megoldáskeresésre, a „megmentésre”. Nagyon röviden, provokatívan és feketén megfestve így is össze lehet a multikulturalitás fogalmának történetét foglalni.¹⁸ Azért beszélem el így, hogy érzékeltessem: a multikulturalitással foglalkozás nem önmagában érték, s nem biztos, hogy kivezető utat jelent a kulturális hegemonia kereteiből. Kérdés marad tehát, milyen módon tekintünk a sokféleségre, a multikulturalitás vagy interkulturalitás milyen szele ér el hozzánk, és mennyire lesz emancipatorikus, változást hozó, mennyire tartja majd fent a pedagógia korábbi kulturális vakságát, miközben elhitei velünk, hogy már látóvá tette. Jól látszik, hogy ez esetben is állást foglalok egy kritikai multikulturalitás-felfogás mellett. Hiszen sokféle értelmezése van ennek a fogalomnak. A szóhasználat is váltakozó.¹⁹

Anélkül, hogy mélyebben belemennék a különféle értelmezésekbe, bemutatom a kutatásomat alakító interkulturalitás szemléletet, elsősorban Peter McLarenre támaszkodva. McLaren (1995) kritika alá von több megközelítést. Az első a konzervatív multikulturalizmus, amely gyakran a haza, a nemzet fogalmához kapcsolódva a különbségeket annyiban üdvözli, amennyiben azok hozzájárulnak a „minden különbség ellenére egymáshoz tartozunk” diskurzusához. A más kultúrához tartozónak integrálódnia kell, a sokféleségből fölépülő egy(séges) nemzethez tartozóvá kell válnia. A pedagógia szintjén ez az Egyesült Államokban azt jelenti például, hogy a mérce minden tanuló számára az angolszász kulturális tökére alapozott standardok elérése, amelyhez az egy nyelvűség szemlélete is hozzátartozik: az angol mint egyedüli nyelv az oktatásban. E szemlélet egyik legproblematisabb pontja, hogy a fehérségre nem tekint úgy, mint etnicitásra, és ezzel elrejtí, láthatatlanná

¹⁸ Természetesen lehetne egy sokkal bővebb, árnyaltabb képét adni annak a történetnek, amely elsősorban az Egyesült Államok 20. századi történetéhez köthető, az utóbbi időkben pedig az európai bevándorlási hullámhoz. Erről ld. bővebben a két idézett művet: Gobbo (2000) és Torgyik (2005).

¹⁹ Lehet a multikulturális és az interkulturális kifejezésekkel is találkozni. Az angolszász szakirodalomban inkább az előbbi, a kontinentálisban inkább az utóbbi jellemző. De vannak, akik különböző értelmezést helyeznek a két kifejezés mögé. Az egyik változatban a multikulturális szó a sokféleséggel való szembesülésre utal, míg az interkulturális a kultúrák közötti interakcióra, egyfajta magasabb szintre (vö. Gobbo, 2000). A másik változatban az interkulturális negatív összekapcsolódást, összerosódást jelent, míg a multikulturalitás a kultúrák egymás mellett élését ünnepli azok (kierőszakolt) összefolyása nélkül (vö. Torgyik, 2005). A magam részéről szívesebben használom az interkulturalitás szót, mert utal a kapcsolatra, kölcsönösségre, dialógusra, de az angol szakirodalom miatt, mely elsődleges forrásom, mégis többször használom a „multi-” előtagú kifejezéseket.

teszi azt a pozíciót, amivel normatíve más etnikumokat megítél. Így a konzervatív multikulturalizmus megerősíti a fehér, nyugati, burzsoá kultúra gyarmatosító jellegét. E szemléletnek mintegy a másik arca a korporatív multikulturalizmus, amely a kapitalista termelésbe (valójában árucikké válásba) akarja bevonni, inkorporálni a különböző szubjektumokat, vagy explicit módon a munkaerőpiacra főkészítés címén az oktatásban, vagy implicit módon bizonyos a kapitalista termelésnek megfelelő kulturális tényezők előnyben részesítésével. A konzervatív multikulturalizmus a „nyugati kánon” igazságának dominanciáját olyan episztemológiára építi, amely a nyelv igazságot tükröző voltát nem kérdőjelezi meg, és az ok-okozat narratív konstrukcióját részesíti előnyben. Így az iskolai előmenetel indikátorai, értelmezői a „tudományosan megalapozott” standardizált tesztek lesznek, melyek nem számolnak a tudás szituáltságával, kulturális-társadalmi konstitutivitásával. McLaren a multikulturalizmus problémáját visszavezeti az állampolgárság és szubjektivitás kérdéskörére, s azt állítja, hogy a konzervatív szemlélet mindkét téren elavult, stabil modellt kínál. A többi multikulturális felfogás továbblép progresszívebb megközelítések felé.

Ezekre a továbblépő, de még nem kritikai felfogásokra különböző módon tekint a korábbi (McLaren, 1995) és későbbi művében (McLaren–Farahmandpur, 2005). 1995-ben még kétféle – liberális és baloldali liberális – szemléletről beszél. Az előbbi minden ember természetes azonosságára építve lehetővé akarja tenni, hogy mindenki egyenlően versenyezhesen a társadalomban, amit reformok véghezvitelével, az egyenlő iskolai esélyek biztosításával megvalósítható tervnek vél. Az utóbbi inkább a különbségeket hangsúlyozza, minden kultúra különlegességét, de ezt „lényegeként” ragadja meg, megelégedve a történeti és hatalmi dimenziókról, valamint a személyes másság autentikus tapasztalatait magasztalja az identitás diszkurzív komplexitásának figyelmen kívül hagyásával. Későbbi, kollégájával együtt írt tanulmányában (McLaren–Farahmandpur 2005) azonban – és ez valószínűleg tükrözi saját változásán túl az amerikai társadalmi átalakulásokat is – már csak egyetlen mainstream, liberális multikulturalizmusról ír, amely a sokszor egzotizált másságot és a különbözőséget állítja középpontba, kikerülve a konfliktus és uralom problémáit. Bezárkózva diszkurzív gyakorlatába a kapitalista termelési mód rabságában marad, mely áthatja.

McLaren ezzel szemben a kritikai vagy ellenálló multikulturalizmust mutatja fel járható útként. Első változatában ez a mozgásban levő, csak időlegesen fixálható jelentős posztstrukturalista megközelítéséből indul ki, és „a faj, az osztály, a nem (gender) reprezentációit úgy értelmezi, mint a jelekhez és jelentésekhez kapcsolódó szélesebb szociális küzdelem eredményét” (McLaren 1995, 126). Ily módon nem egyszerűen textuális ellenállásra törekszik, hanem azoknak a társadalmi-kulturális viszonyoknak a kulturális átformálására, amelyekben ezek a jelentések létrejönnek. A különbség és az azonosság fogalmainak egymással szembe helyezése a fenti megközelítésekben hamis oppozíció. Valójában mind az azonosságra, mind a másságra épülő identitás esszencialista szemléletet hordoz. A kritikai multikulturalizmus a különbözőségre, másságra mint a történelem, ideológia, hatalom termékére tekint, s nem önmagában adott lényegi tényezőre. A sokszínűség sem önmagában vett cél. A cél a politikai és társadalmi átalakulás, amelyen belül a különbség szintén politi-

kai is, nem csak nyelvi és textuális. A kritikai multikulturalizmus úgy akarja segíteni új, kevert, nem stabilizálható („*mestizaje*”) identitások kialakulását, hogy figyelmet fordít a strukturális elnyomás tényezőire (mint a patriarchális fehér felsőbbrendűség és a kapitalizmus), melyeket a liberális multikulturalizmus figyelmen kívül hagy. A fehérség gyarmatosító tendenciájának posztkoloniális leépítése e megközelítés egyik kiemelt programja. A fehérség, amely sokkal inkább szociogenetikusan (társadalmi erők és viszonyok által meghatározott) mint filogenetikusan (a fenotípus és bőrszín által meghatározott) tulajdonság (McLaren–Farahmandpur 2005). A „*mestizaje*” identitás olyan új szubjektumartikulációt jelent, amely az állampolgárságnak is új dimenziót ad (McLaren 1997a). Olyan önreflexív önanonosság, mely képes a „hiteles” nemzeti identitások könnyű legitimációjának megtörésére egy alapvetően relacionalis, a szélesebb társadalomhoz folyamatosan kapcsolódó, többféleképpen pozicionálódó szubjektum folyamatos alakításával.

McLaren multikulturalizmus-felfogásában előbb csak némi hangsúlyeltolódás figyelhető meg: 1997-ben (McLaren 1997a) már sokkal hangsúlyosabban hívja megközelítését *forradalmi* multikulturalizmusnak; később pedig (McLaren–Farahmandpur 2005) már kifejezetten *marxista* multikulturalizmusról beszél. Ennek sajátossága, hogy bátran teszi újra magáévá Marx elvetett értelmezéseit, és hisz egy nem távoli jövőben megvalósítható, úraelosztó szocializmusban. Olvassuk újra figyelmesen Marxot, figyelmeztet McLaren és Farahmandpur (2005), s meglátjuk, hogy ő abban hisz: mindenki csak akkor teljesebb, ha a maga emberi teljességében, ha a másik szükségleteire figyel, s ezért minél sokszínűbb egy társadalom, annál inkább beteljesítő lehet. Marx egy olyan társadalomban hisz, amelyben a másikra figyelés alapvető emberi vágy. Megjegyzem, ez a kép azért is fontos egy (új?) pedagógiai antropológia számára, mert alapvetően szembehelyezkedik azzal a kurrens (hegemón!) emberképpel, amely a szerző, birtokló, önző embert rajzolja fel mint elkerülhetetlen modellt, ami miatt a szocializmus ideálja mindenképp működésképtelen utópia lehet csak. Ez valójában a kapitalista ember modellje, de nem az emberé önmagában!

A nevelés alapvető jelentőségű ebben a multikulturalizmus-felfogásban. A szintén Marxot újraolvasó Rikowskit idézve McLaren–Farahmandpur (2005) felmutatja a kapitalizmusban az oktatás szerepét: az érték, illetve többletérték létrehozásához munkára van szükség, a munka pedig a munkaerőből származik: a kapitalista termelésben szükség van a megfelelő munkaerőre, ami nem pusztán a funkcionális készségeket jelenti, hanem sokféle személyiségvonást, amely a jó teljesítményhez szükséges a munkafolyamatban. A személyiség ilyen formálását végzi el az oktatás, az iskola. Épp ezért szükség van egy ezzel a folyamattal szembenálló pedagógiai és egyben politikai projektre. A marxista vagy forradalmi multikulturalizmus az elnyomott, marginalizált csoportok élő, kollektív tapasztalatának, narratíváinak erejében hisz, amelyek képesek kulturális politikává, konkrét aktivizmussá válni, s kimozdítani az elnyomás struktúráit. A korábbi felfogásához képest McLaren ebben a koncepcióban erőteljesebben kiemeli a társadalmi osztály szintén elfelejtett fogalmát. Ennek újratematizálása nem jelenti ugyanakkor, hogy az osztályelnyomás kérdését a forradalmi multikulturalizmus jobban kiemelné, mint a faji, nemi vagy szexuális elnyomását, hanem csak azt húzza alá, hogy a kapitalista osztályelnyomás

és kizsákmányolás adja a konstitutív lehetőségi feltételét a rasszizmusnak és szexizmusnak is. Épp ezért az antirasszista, antiszexista, antihomofób küzdelmek egy, a lokális és globális antiimperialista, antikapitalista harchoz kapcsolódva sokkal eredményesebbek lehetnek hosszú távon.

Végül McLaren még egy ponton értékeli át, illetve inkább módosítja korábbi nézeteit. A korábbi határátlépés metaforáját továbbgondolva új történetében már arra is figyel, hogy a kapitalizmusnak is szüksége van a határátlépésre egy határok nélküli, globalizált tőkeuralom megteremtéséhez, mint ahogyan bizonyos eltérő csoportokra is, melyeket a saját szolgálatába állít. Ezért a határátlépő, hibrid identitások akár a kapitalista rend megerősítői is lehetnek. Szükséges tehát a határidentitások pedagógiáját a kapitalista kizsákmányolás kritikájával összekötni, s a fiatalokat egy a saját kulturális-társadalmi környezetükön túlmutató globalizált küzdelem perspektívájának kialakításában segíteni. Ez azt is jelenti pedagógiaiilag, hogy a különféle kultúrák értelmezéseit, nézeteit, narratíváit nem tekinthetjük egyformán elfogadhatónak, „jónak”, szemben a liberális semlegességgel vélelmezett diskurzusával. Az emancipációs szempont, s a kapitalizmushoz való viszony egyetemes értékelési szempontok lehetnek, mindig kitéve az újraértelmezés, újraírás terhének. Ez az újraíró tendencia jól látszik a fenti narratívákban is, ami ellentmond a sztálini rendszer képével riogató liberális antiszocialisták félelemdiskurzusainak. Valójában persze a liberális interkulturális nézőpont is megjelöl univerzális értékelő keretet: az emberi jogok keretét. Ezen a ponton pedig az az érdekes tendencia figyelhető meg, hogy bizonyos eltérő narratívákkal (pl. az iszlámhoz: McLaren 2005b, vagy más vallásokhoz kapcsolódóakkal) szemben épp a liberális tradíció az ellenségesebb, kevésbé befogadó, s a baloldali a nyitottabb.

Kutatásom szempontjából egy ilyen kritikai interkulturalitás és interkulturális pedagógia azért is megtermékenyítő, mert míg a mainstream multikulturalizmus szövegeiből látványosan háttérben marad az ifjúsági (szub)kultúra(k) kérdése (pl. Banks 1995; Nieto 1998),²⁰ addig a kritikai szövegekben fontos a szerepük (vö. McLaren 1997c; Mallott–Carroll–Miranda 2003), akár a populáris kultúrának, melynek sokkal komplexebb értékelését adják, mint a Frankfurti Iskola, mely abban csak a fogyasztás kapitalista kultúráját látta. Willis (1990) például arra mutat rá, hogy a populáris zene befogadása – a marginalizált közegekben – sokszor valójában nem passzív, hanem a kiválasztás és felhasználás kreatív kulturális folyamata, mely szembe megy a zeneiparral is.

3.1.3. ELHALLGATOTT FOGALMAK: A TEST

A pedagógia tudománya történeti gyökereit tekintve erőteljesen kötődik egy a szellemet, a műveltség közvetítését középpontba állító modernista hagyományhoz. Talán ennek is köszönhető, hogy látványosan nem foglalkozik a test antropológiájával, a test jelentőségével a pedagógiai folyamatban (vö. Planella 2005). Pedig a társadalomtudományokban újra középpontba került „a test elmélete”, amint erre

²⁰ Így ez látványosan kimarad a magyar multikulturális szakirodalomból is!

Bryan S. Turner (1997) felhívja a figyelmet. Míg a klasszikus szociológia szembe-helyezkedik az ember testiségét középpontba állító biologista megközelítésekkel, mint pl. a szociáldarwinizmus, addig a posztmodern társadalomtudomány újra föl-fedezi magának a testet. Ez részben tekinthető az antropológia hatásának, mert a premodern társadalmakban a test fontos felület, amelyen bemutatathatók az identitás „jegyei” (státus, vallási, nemi hovatartozás, törzsi kötődés stb.). A test így már nem pusztán az emberi biológiai valót jelenti, hanem a megmutatkozó, reprezentáló, jelekben létező és jellé váló emberi valóságot is. A racionalitás kritikája is hozzá-járult az újraértékeléshez. Nietzsche nyomán a test a „dionüszoszi” irracionalitás, emocionalitás, szexuális szenvedély megjelenítője szemben állva a kereszténység „bűnös hús” narratívájával, valamint a kapitalista instrumentális racionalitás és bü-rokratikus szabályozás jelenségeivel. A test és az ösztönök, a szexualitás kerül itt szoros viszonyba például Marcuse (1964/2002) elméletében. Számos kortárs kri-tikusa is akad azonban e megközelítésnek. Habermas (1985/1998) egyértelműen racionalitáspárti, Foucault (1976/1996) pedig szembehelyezkedik a szexualitás ilyen (romantikus?) értelmezésével: s meg akarja mutatni, hogy meg lehet írni a test történetét is. Hozzáteszem, Foucault (1975/1990) a testre gyakorolt diszkurzív és intézményes történelmi kontroll (felügyeleti formák) kimutatásával ad új dimenziót a testről szóló tudományos beszédmódnak. A feminista kritika pedig a szexuális felszabadítást bontja le, mint maszkulinista, kizsákmányoló megközelítést. A test újrafelfedezésének van egy ettől eltérő, nem elméleti vonulata is. A posztmodern, fogyasztói (tömeg)kultúra a testet, a test gondozását, esztétikáját, vágyait (szexuali-tását) a középpontba állította méghozzá alapvetően vizuális módon.

A test fogyasztói kultúrában való pozícióját értelmezi és gondolja tovább Mike Featherstone (1997). Testről szóló elméletét a fogyasztói kultúráról mint mágikus rendszerről alkotott narratívájába építi be.

„[Ennek] működése Marx áruelméletével világítható meg. Az áruformának a társadalmi élet egyre több és több aspektusára való kiterjesztése (Lukács, 1971) a társadalmi viszonyok és kulturális műtermékek tárgyasulását eredményezte. Ez a másodlagos csereérték primátusához vezet, amely az eredeti használati érték vagy jelentés mellett létezik, sőt el is leplezi azt. Theodor Adorno egy lépéssel tovább vitte ezt az elemzést; szerinte a csereérték növekvő dominanciája azt jelenti, hogy az áruk eredeti használati értékének utolsó nyomai is eltűntek és feledésbe merültek. Ennélfogva az áruk szabadon felölthetik egy másodlagos, helyettesítő használati érték jelmezét, amelyet immár a valódi értéküként fognak fel. Ez pedig aszerint változik, hogy éppen mely illúziók adhatók el jól.

A használat és érték elválása a jelentés egyfajta függetlenségéhez vezet, ami épp az ellentéte a jelentés tradicionális kultúrákban megfigyelhető, nyilvánvaló állandóságá-nak. A reklám különösen nagy hasznót húz a 'lebegő jel' effektusból – és elő is segíti azt (Williamson, 1978; Lefebvre, 1971; Baudrillard 1975).” (I. m. 75)

A reklám tehát központi jelentőségű elméletében. Ez segítheti elő, hogy az embe-rek állandóan ellenőrizgessék magukat: nincs-e valami testi hibájuk, ami nem szép, nem „természetes”. Minél közelebb áll ugyanis a test a szép, fiatal, jó kondícióban lévő képekhez, annál nagyobb a csereértéke. A test karbantartása, a test szépítése

így központi jelentőségűvé válik. Új asketizmus ez, melyben a fegyelem és hedonizmus nem ellentmondásos többé.

A testnek számtalan vizuális megjelenítése él a fogyasztói társadalomban, sőt divatossá vált kirakatba tétele. Az önimádat e társadalmában: a szerepjátszó én, a benyomáskeltés, az eljátszás került középpontba. Ez egy új fogyasztói etikához is kapcsolható: mely az önkifejezés, a mozgás, a távoli helyek egzotikuma, a pillanat megragadása és ünneplése mentén írható le. Amit nem szabad elfelejtenünk – figyelmeztet Featherstone –, hogy vannak azonban, akik ki vannak zárva ebből a folyamatból, mint az öregek, az alacsonyabb fizetésűek stb.

A testhez kapcsolódó egyik központi fogalom a szociológiában a megtestesítés (*embodiment*), amely a létezés egyfajta testi tapasztalata és kifejezése: annak lehetőségét adja, hogy másokkal és a világgal kapcsolatban legyünk (Cregan 2006). A legutóbbi évtizedben a virtuális világ, a *cyberspace* (kibertér) a testiség teljesen új formáit tette lehetővé, egyfajta megtestesítetlen testet (*disembodied body*) (Balsamo 2000). Ez a fordulat azért is jelentős, mert többek szerint ezután a test már nagyon nehezen értelmezhető a hagyományos értelemben maga materialitására szűkítve, és mint világosan lehatárolható entitás (Balsamo 2000). Medialitása, virtualitása, kiterjedő határai kikerülhetetlenek egy új testértelmezésében. Ahogyan Žižek mondja: „...nem csak arról van szó, hogy elvesztettük közvetlenül adott anyagi testünket, hanem hogy rájövünk, *soha nem is létezett* ilyen test – testi önmegtapasztalásunk mindig is már egy imagináriusan konstituált entitásé volt.” (Žižek 2001, 55, kiemelés az eredetiben.) Anélkül, hogy a *cyberbody*hoz kapcsolódó elméletek sokaságát elemezném, erre az aspektusára a testről szóló diskurzusnak mindenképp utalnom kellett, azzal a megjegyzéssel, hogy egy marxista perspektívában az anyagitól a virtuálishoz való fordulást kiegészít egy tovább gesztus, amely az anyagihoz való visszafordulását: ebbe mégis fájoan beleíródik a fogyasztóvá tevés, végső soron a *tőke* jeleinek karcolt „virtualitása” (vö. Rikowski–McLaren, 2003).

A test egy lehetséges pedagógiai elméletét talán egyik legteljesebb módon ismért McLaren (1986/1999, 1988, 1995) kísérte meg fölvezetni (Planella 2005). A szerző nem fogadja el sem a test csupán anyagi, biológiai mivoltára redukálását, sem a pusztán diszkurzív termékként értelmezését. A testet mint „test/szubjektum”-ot szemléli, amely a hús (*flesh*) területe. A húsba a jelentés beleíródik, benne konstruálódik és újrakonstituálódik. A test ebben a megközelítésben a társadalom és egyén találkozási pontja, a megtestesült (*embodied*) szubjektivitás tere, melyben tükröződnek a társadalmi ideológiák is. Ezeket a szociális struktúrák vésik bele a testekbe. A test ezen kívül az intertextualitás különböző módjai alkotják, melyeket a szubjektivitás módjainak nevez tanulmányában. A test központi vonatkozási pont a jelentés és vágy újra-bevezetése (*reininitiation*) szempontjából. Épp ezért nincs mód a test elkerülésére. Bármilyen evidens is ez – amint McLaren is megjegyzi –, a pedagógiai tradíció ennek ellenére rendkívül sikeres volt a test tudomásul nem vételében. Pedig a kultúra elsajátításában is központi jelentőségű a test. Ez azonban egy dialektikus folyamat. Nem csak mi tesszük magunkévá a kultúrát, hanem az is magáévá tesz minket. Ezt a folyamatot hívja McLaren a „hússá válásnak és tevésnek” (*enfleshment*). Ezzel a fogalommal (saját neologizmusával) azt fejezi ki, hogy egyrészt a szimbólumok és gondolatok megtestesülnek, testivé, a húsunk részévé

válnak, másrészt a hús testileg, vagy a test húsilag fejez ki („hússá tesz”: „*fleshing out*”) a gondolatokat kulturális és szociális szinten. A nyelv ebben a megközelítésben nem testetlen kommunikációs mód, megvan a maga szociális materialitása, a gondolatok megtestesülnek, hússá válnak a különféle szubjektivitási formákban. A hús metaforája összeköti a kérdést a vággyal is. A szimbolikus rend magunkévá tételének affektív mivoltára, az azonosulás vágyyszerűségére mutat rá így McLaren. A diskurzusok nem a testünk felszínén vannak, és nem is az elme formátlan éterében rejtőznek, hanem maguknak a vágyainknak struktúráiban bontakoznak ki. A test/szubjektum ezen a módon egyszerre eszköze és eredménye a formálásnak. Itt van jelentősége a pedagógiának. Ez a hússá tevés folyamat megy végbe az iskolákban (és egyéb kontrollintézményekben is, mint a munkahelyek, börtönök stb.). Az iskolák a testeket a hatalmi normák jelölőivé teszik, beleszövegesítik, beleírják a tanulók testébe a diskurzusokat, a társadalom testpolitikáját. A gond tehát az iskolával nem csupán az, hogy nem veszi figyelembe a testet, annak örömeivel és gyötrelmeivel, hanem hogy a test/szubjektumnak az ilyen jelentéshordozását értékeli alul, mint ahogyan a nyelv és reprezentációk konstitutív jelentőségét is a test/szubjektumok alakításában. Nem csak testben létezünk, hanem testünk van, és megtanuljuk a testünket. Nemcsak férfi vagy női testek vagyunk, hanem fehér, középosztálybeli vagy éppen afroamerikai stb. testek is vagyunk. Óriási etikai és politikai probléma a pedagógiánkban – erősíti meg McLaren –, ha kizárunk bizonyos szubjektivitásokat, a nők, kisebbségek, melegek hangját, vagy „mássá” tesszük, elrejtjük ezeket a pedagógiai diskurzus mezején.

A testbe, húsbá íródás jelensége jól látszik a különféle kortárs patológiákban (a már említett étkezési zavaroktól a nárcisztikus személyiségzavaron át a depresszióig). Itt a leginkább kitapintható, amit McLaren úgy nevez: szubjektivitási módok. A kulturális és társadalmi termelési módok a vágy módjaival kötődnek össze, s ezek szubjektivitási módokat teremtenek. Például a kapitalista többlettermelésre épülő fogyasztói vágyak hoznak létre patológiás szubjektivitásmódokat. Az iskola maga is ennek szubjektivitási-létrehozásnak a terepe és kiszolgálója. Bizonyos „morális technikákkal” (mint például az irodalmi értelmezés privilegizált módjainak oktatása) a kapitalista polgári-burzsoá test-szubjektumot teremti meg. Ennek egyik jellemzője, hogy a szabadság és kreativitás mint önmagukban álló célok a fő értékei. Nem derül ki, mire szóló szabadság ez, és rejtve marad, hogy valójában az elnyomással szembeni közömbösséget teszi hússá, építi, írja a húsba (*enflesh*) ez a pedagógiai folyamat.

Nemcsak az iskola természetesen ennek a hússá tevésnek a helye, hanem a populáris kultúra is, ahol az affektivitás különös szerepet kap. Ráadásul ennek része, a média kommunikációja azt az illúziót kelti, hogy a közönség (*audience*) szabadon választhat az értelmezések között. Ez azonban nem így van. Azt gondolni pedig, hogy valamiféle kritikai reflexió elegendő az uralkodó olvasásmód alól kivonni magunkat, arra megkérdőjelezhető feltételezésre épül, hogy az emberek csupán a szemantikus megértésre alapozva választanak, és nincs szerepe ebben a (média által mobilizált) vágyaknak és affektivitásnak. Épp ezért a legsebezhetőbb, legbefolyásolhatóbb a saját választási szabadságában hívó néző, aki úgy gondolja, intellektuálisan távol tudja magát tartani a képek meggyőző erejétől. A kritikai pedagógiának

ezt figyelembe véve központi feladata, hogy a populáris kultúrára fókuszáljon, arra, hogyan építik fel a fiatalok szubjektivitásukat abban, és kurrikuláris stratégiákat is válaszoljon föl ezen az alapon (vö. pl. Giroux–Simon 1989).

Mielőtt még az a kép bontakozna ki, hogy ebben a szituációban a szubjektumok teljesen kiszolgáltatottá válnak, és nincs szerepe az ágenciának, hozzá kell tenni mindehhez, hogy a kritikai pedagógia hisz abban, hogy vannak ellenálló szubjektivitási módok is. Egyrészt részben azonosul a foucault-i hatalomértelmezéssel – legalábbis ebben az írásában McLaren –, mely a hatalom és ellenállás mindig együttes jelenlétét tételezi, másrészt elismerve, hogy a szubjektumok, testek nem tudnak önkonstituálók lenni, mégis úgy véli, valamiféle (semmiképpen nem a karteziánus értelemben vett) öntudat (*self-consciousness*) feltételezhető az emberben, amely alapja a *reflexment*nek, az *empowerment* praxisának. A kritikai pedagógia feladata ennek az öntudatnak a növelését segíteni.

3.1.4. ELHALLGATOTT FOGALMAK: A NEM (GENDER) KÉRDÉSE (QUEER-ELMÉLET)

Szintén látványos, mennyire nem tematizálja a magyar pedagógia a nem és szexualitás kérdését. Az elhallgatásnak két aspektusát látom. Az egyik, hogy a fiatal neme és szexualitása általában teljesen háttérben marad a róla szóló pedagógiai szövegekben, miközben társadalmilag és antropológiailag mindkét fogalom központi jelentőségű. A nemek különösen a médiában (de az iskolai diskurzusokban is!) megjelenő konstrukciója elevenen, „húsba hatolóan” hatással van a fiatalokra: elegendő csak az étkezési zavarok vagy az Adonisz-szindróma terjedő problémájára utalnunk. A szexualitás erotikus és pornográf reprezentációi pedig a fiatalokat körülvevő vizuális és textuális világban meghatározóak (vö. Giroux, [é. n.]). Egyik korábbi tanulmányomban merész összehasonlítással éltem a kortárs „altesti humort” megjelenítő vígjátékok és a pedagógiai diskurzusok között:

„A pedagógiában a szex még mindig előforduló agyonhallgatása és a népszerű filmek beszédmódja valójában nagyon hasonló irányt követhet. Sok pedagógus és elméletalkotó – úgy tűnik – a szexualitás serdülőkori problematikájára a fiatalság oktatási-nevelési szempontból nem releváns, természetes bolondériájaként tekint. Ezzel implicite a róla való beszéd lehetőségét pontosan e vicces, élvezetet középpontba állító diskurzus keretei közé szorítja be” (Mészáros György 2005b, 87).

Könyvem egyik sajátossága, hogy bátrabban akarja tematizálni, mind a nem, mind az erotika és a szexualitás kérdéseit, kilépve a tabuizáló némaságból.

Az elhallgatás másik aspektusa a *genderről*, feminizmusról, homoszexualitásról szóló igen nagy nemzetközi – és részben magyar társadalomtudományi – szakirodalom hiányzó pedagógiai recepciója. Könyvemnek nem központi témája ez, és nem vállalkozom az erre vonatkozó számos szöveg semmilyen szintetizálására, de az episztemológiában és az elemzésben is egyfajta „mellékszálként” jelentősége van mind a patriarchális szemlélet, mind a heteronormativitás kimutatásának és kritikájának. Mindkét gyakorlat és diskurzus teljesen újszerű és az eddigi nézeteket

megkérdőjelező dekonstrukcióját nyújtja a *queer*-elmélet. Prominens képviselője Judith Butler (1990/2006, 1993/2005) szakít a feminizmus nőt, nőiséget kiemelő gesztusával, és a meleg mozgalmak védekező, a homoszexualitást mint természetes másságot kiemelő diskurzusával. Mindkét kategória – érvel – valójában abba a diszkurzív hatalmi rendbe illeszkedik, amely létrehozta, és amely ellen harcol, s maga is megerősíti azt. A hatalom foucault-i értelmezését magáévá téve felmutatja ennek kikerülhetetlen, diszkurzívan működő és produktív jellegét. Ennek a megközelítésnek a fényében nem a hatalmat egyoldalúan elnyomásként értelmező, szembenálló gesztusok az ellenállás megfelelő módjai Butler szerint. A *queer* szó melegek között újra elterjedő szóhasználatra például egy másfajta ellenállást jelenít meg. A *queer* eredetileg szitokszó a homoszexuálisokra vonatkozóan, már archaikusnak számító szótári jelentése: 'furcsa, különös'. Amikor a megbélyegző kifejezést – magyarul visszaadhatjuk a „buzival” – a melegek magukra kezdik használni, ezzel egyrészt elismerik a róluk szóló normatív társadalmi diskurzus kikerülhetetlenségét, másrészt azonban épp ezzel a használattal törik meg a „buziságról” alkotott beszédmódot, s ez indít el kérdéseket, vitát. Butler szövegeinek ugyanis ilyen dekonstrukciós célja van: megkérdőjelezni a fogalmainkat, főleg amelyek a szubjektumra és identitásra vonatkoznak, hiszen azokat a hatalmi diskurzusok hozzák létre; megkérdőjelezni az egyik alapvetőnek tekintett antropológiai fogalmat, a nemet magát. De nem akarja a *queer* kifejezést sem újabb identitáskategóriává tenni, hanem a kérdés terepének meghagyni (illetve amíg megmarad annak, megtartani). S ugyanígy ellenáll a *queer*-elmélet a definiálásnak, hogy betölthesse dekonstruktív szerepét az akadémiai diskurzusokban, a közéletben. Ennek ellenére születnek definícióleírások. Ilyen az Annamarie Jagose (Jagose 2003) könyvének hátoldalán található leírás (feltehetőleg a fordítótól, Sándor Beától származik), amely a következőképpen „határozza meg” az elméletet, válaszolva föl a *queer* programját:

„azokat a gesztusokat vagy analitikus modelleket írja le, amelyek számos ponton dramatizálják az inkoherenciát a biológiai nem, a társadalmi nem és s szexuális vágy között tételezett, állítólágosan stabil viszonyban. A queer ellenáll ennek a stabilitásmodellnek – amely a heteroszexualitást tartja eredetének, pedig inkább annak hatására jött létre... Az elmélet rámutat arra, hogy nem létezik semmilyen 'természetes' szexualitás, megkérdőjelez az olyan látszólag problémátlanul használható terminusokat is, mint a 'férfi' vagy a 'nő'” (Jagose 2003, hátoldal).

A társadalmi nem (*gender*) Butler értelmezésében nem a biológiai nem jele, nem abból következik. Valójában a test stilizált, ismétlődő gyakorlatairól van szó egy erőteljesen szabályozott rendben; ezek az aktusok egy idő után mintegy összesűrűsödnek, és valami eredeti, természetes benyomását keltik. Nincs azonban valójában semmi eredeti, autentikus nemiség. Szerinte a nem ilyen radikális megkérdőjelezése sokkal célravezetőbb a meleg mozgalmak eddigi stratégiáival szemben, mert sokkal inkább dekonstruálni tudja azt a heteroszexualitást, amely úgy tesz, mintha természetes lenne, mintha nem lenne szüksége magyarázatra.

Fontos hozzátenni a nem konstrukcióként való ilyen meghatározásához a már említett performativitás szempontját, ugyanis a *queert* nagyon sokan félreértik, s

úgy értelmezik, mintha az ember a másképp eljátszással megváltoztathatná voluntarista módon a nemét. A performativitást azonban Butler nem így, aktív, akaratlagos performanszként érti, hanem éppen arról van szó, hogy egy erőteljesen kódolt, kényszerített ismétlődő mintáról van szó, amelyből nem lehet kibújni, mert épp ez teszi lehetővé a szubjektumot. A performativitás nem olyan, amit a szubjektum csinál, hanem ami megalkotja. Az ellenállás mégis lehetséges, és mindig jelen is van, de mindig ebben a keretben gondolkodva. A fogalmak kicsavarása, allegorizációja, imperatívuszjellegük, ismétlődéses, (dekonstruktív értelemben) citacionális mivoltuk felmutatásának célja egyfajta reartikulációnak teret nyitni. Ezt teszi Butler értelmezésében a „drag”, a nemi paródia. Ez a megközelítés más politikai cselekvést implikál, mint az identitáspolitikáké.

„A performativitás azt a viszonyt írja le, amikor valaki benne foglaltatik abban, ami ellen dolgozik, a hatalomnak ezt az önmaga ellen fordulását, amely a hatalom alternatív modalitásait hozza létre, hogy olyanfajta politikai vitát alapozzon meg, ami nem „tisztán” ellentételezés, a kortárs hatalmi viszonyok egyfajta „meghaladása”, hanem bonyolultabban működik – s elkerülhetetlenül tisztátalan forrásokból akarja kialakítani a jövőt” (Butler, 1993/2005, 228).

Természetesen a *queer*-elméletet rengeteg kritika érte és éri, aminek ki is kell tennie magát Butler (1993/2005) szerint. Marxista oldalról elfogadhatatlannak tartják a diszkurzivitás túlhangsúlyozását és hatalomértelmezését az elméletben. Ez utóbbit magam sem osztom teljes mértékben, és a represszív kapitalista struktúrák jelentőségét kiemelem narratívámban, miközben a nem és szexus ilyen posztstrukturalista megközelítését termékenynek is tartom, mely az identitásartikulációk politikai veszélyeire hívja fel a figyelmet. Butler egyébként maga is elismeri az identitáspolitikák létének szükségességét, csak a kérdés felelősségére irányítja figyelmünket, mert „a diskurzusból mindenképpen lehetetlen (...) [az] uralmat fenntartani az identitáskategóriák alkalmazása fölött. Ez nem azt jelenti, hogy feltétlenül el kell vetni az identitáskategóriák használatát: de nem felejthetjük el, hogy minden identitáskategória használata kockázatok sorával jár” (Butler, 1993/2005, 215). Ha a *queer* ilyen kérdésfelvető (dekonstruktív) felelősségként értelmezzük, akkor megférhet az elvileg erősen szembenálló marxista megközelítéssel is.

3.1.5. ELHALLGATOTT FOGALMAK: A RÍTUS, PERFORMANSZ ÉS BEAVATÁS

Számos társadalomtudós állítja, hogy az „isten halála utáni” társadalmakban a szakrális dimenzió egyfajta visszatérésének vagyunk tanúi az utóbbi évtizedekben. Ez mintha visszaköszönné a társadalomtudományi diskurzusokban is, ahol a szakrális fogalmak szintén előtérbe kerülnek. Kérdés, a kettő között valóban van-e összefüggés, vagy csupán arról van szó, hogy a szociológiában is teret nyertek maguknak a premodern kultúrák tanulmányozása során használt fogalmak. Mindenesetre úgy vélem, hogy egy antropológiai kutatásban igen termékenyítő az ilyen szakrális kategóriák, vagy még inkább: allegóriák használata. Ahogy korábbi pedagógiai és iro-

dalomtudományi munkáimban (Mészáros György 2003, 2005b, 2006, 2007), most is élek a rítus és a beavatás allegóriáival, értelmezési kategóriáival. Teszem ezt azért is, mert a magyar pedagógiában szinte teljesen hiányzik ez a megközelítés (kivéve pl.: Németh András 2010), miközben – amint korábbi cikkemben már megmutattam (Mészáros György 2003) – új szempontokat vehet fel nemcsak a tudományos értelmezésekben, hanem a nevelési gyakorlatban is.

A külföldi szociológiai, antropológiai irodalomban elterjedt interpretációnak megfelelően rituális folyamatként értelmezhető az iskola világának számos eseménye, átvitt értelemben használva a rítus fogalmát. A rítusok munkadefinícióm szerint visszatérő, valamilyen szinten kanonizált gesztusokat jelentenek, melyek bevonják a résztvevőt, és a „profántól” eltérő, szakrálisan ismétlődő vagy épp különleges (egyedi) esemény részévé teszik (vö. McLaren 1986/1999). A rítus fogalma kétélű, mert utalhat elnyomó struktúrára, ha kényszerű, üres ismétlést implikál, és utalhat valamilyen az „üres profántól” elszakító különleges tapasztalatszerzésre (ami szintén lehet persze ismétlődő). Bár lehetséges egy semlegesebb jelentéstudajdonítás is, ha egyszerűen a cselekedetek ismétlődését, kódolt, ugyanakkor a személyt bevonó jellegét emeljük ki a rítus szó használatával. Ezen a ponton egy, a cselekedetek társadalmi kódoltságát kiemelő interpretáció kapcsolódik a rituális megközelítéshez, de túl is mutat a rítus kérdésén: ez a performansz-elmélet, melyet szintén felhasználok munkámban. Ez a megközelítés a cselekedetek reprezentáló, megmutat(koz)ó, társadalmi kódok szerint végbemenő jellegét érvényesíti elemzéseiben (vö. Schechner 2002; Turner 1988). A performansz fogalma az eljátszást állítja középpontba, amely nemcsak a színpadon történik, hanem az elmélet szerint életünk minden szegmensében. Mindig kódolt módon, bizonyos szabályok mentén cselekszünk, jelenítünk meg valóságokat. E megközelítésben az egyéni és közösségi cselekvések értelmezése során egyaránt érvényesülhet a társadalmi meghatározottság dimenziója (bizonyos kódok szerinti cselekvés) és az ágenciáé, vagyis eljátszás aktív részese a szubjektum, amely a kódokat alkalmazza, alakítja, akár megtöri, mindig egy komplex szociális interakcióban.

A rituális folyamatok közül kiemelkednek a *rites de passage*, az átmenet rítusai. Ezek formáinak, struktúrájának alapvető feltárását van Gennep (1909/2007) nevéhez szokás kötni, de úgy vélem – ha a beavatás (iniciáció) dimenzióját hangsúlyozzuk –, Eliade (1959/1999, 1969/2002) leírásai iránymutatóbbak. Ő arra hívja fel a figyelmet, hogy mivel vallási jelenségről van szó, a maga teljességében és összefüggéseiben a vallástörténész és -fenomenológus tárhatja fel mibenlétét. Könyvében – számos beavatási rítust áttanulmányozva – ezek lényegét a mássá válásban, egy új identitás kialakulásában látja. A legkiemelkedőbb serdülőkori, átmeneti rítusok során a beavatandó a szertartás által lesz tulajdonképpen emberi lényé. Az emberi, mitikus eredet titkos, de kinyilatkoztatott tudásában részesül, s az egész világ ontológiai megértésének kulcsát kapja kezébe. Ez a rituális halál (gyakran próbatételen) keresztül történik. A halált a feltámadás követi, az új identitás kialakulása. A beavatás egzisztenciális tapasztalat, bár gyakran konkrét tudás, ismeret megszerzése is kapcsolódik hozzá, s mindig van valaki, aki beavat, aki átadja a tudást. A beavatási forgatókönyvek erős heterogenitása ellenére ezek az alapvető elemek minden kultúrában megtalálhatóak (Eliade 1959/1999).

Eliade (1969/2002) fölteszi a kérdést: a modern kor legnagyobb tragédiája nem az-e, hogy eltűnt belőle a beavatás? Pedig a beavatás – szerinte – minden autentikus emberi létezés velejárója. Ma a teljes, hagyományos értelemben vett átmeneti rítusok hiányoznak, de úgy tűnik – a szerző szerint –, hogy a válságok és újrakezdés által a mai társadalomban is lehetséges valamiféle személyes beavatódáson átmenni. A vallástörténész szerző is elismeri, hogy a beavatási forgatókönyvek iránti fogékonyság nagyon is jelen van korunkban. A mai társadalomtudósok pedig tovább finomítják, kiegészítik, sőt ellentételezik a vallástörténész megállásait. Többen szinte már az egész emberi életet ilyen beavatások soraként írják le. S kétségtelen, hogy a kulturális antropológia számtalan „mikrobeavatásra” figyel fel a városi környezetben is, melyek hordozzák a premodern rítusok forgatókönyvének számos elemét.

A beavatás folyamatára vonatkozóan Victor Turner (1988, 1969/2002) gondolja tovább van Gennep megállásait az átmenet és állapot kettősségére és a liminális szakaszra vonatkozóan. Turner a beavatást egy normatív, társadalmi struktúra részévé válásként értelmezi, amit azonban megelőz egy épp e struktúrával szemben álló köztes, *limen* szakasz. A rituális szubjektum leválik a korábbi kulturális-társadalmi struktúráról az új identitás, integrálódás felé haladva. E szakasz érdeklí elsősorban Turnert, és azt mutatja be, hogy sajátosságai, szembenállása, küszöb- és átmenetjellege nem csak a beavatási folyamatban jelennek meg, hanem a társadalom életében is állandóan megfigyelhetjük a liminális és a nem liminális tapasztalat kettősségét. Turner a következő alapvető ellentétpárokkal állítja szembe a liminális és nem liminális: átmenet – állapot, homogenitás – heterogenitás; *communitas* – struktúra; egyenlőség – egyenlőtlenség; anonimitás – nevek; státusz nélkülség – státusz; meztelenség v. „uniformis” – megkülönböztető ruházat; szent – profán; egyszerűség – komplexitás. Turner (1969/2002) így foglalja össze a köztes állapotot: „Minden olyan tulajdonság, ami megkülönbözteti a kategóriákat és csoportokat egymástól a strukturált társadalmi rendben, itt szimbolikusan függőben van; a beavatandók pusztán átmeneti entitások, egyelőre hely vagy pozíció nélkül. Liminalitás és struktúra kapcsolatát dialektikusan képzei el a szerző. A *communitas*on az egybeolvadó, közvetlen közösségiséget, a teljes egymáshoz tartozást érti, mely a hierarchia, a struktúra kizárásával lehetséges. A fennmaradó *communitas*t sokszor negatív, szennyező, veszélyes, anarchikus jellemzőkkel illetik azok, akiknek a struktúra fenntartása fontos. A liminális mellett Turner az ehhez a mélyebb küszöb-tapasztalathoz csak hasonló, de alapvetően a szórakoztatást szolgáló (pl. a színházban, partikon stb.) liminoid tapasztalatról, élményről is beszél.

A liminális emberek, csoportok tehát sajátos, függő társadalmi helyzetben vannak, hiszen a (későbbi) „normális” társadalmi struktúrák, normák nincsenek érvényben számukra, s így szembenálló, megbontó jellegük és szerepük van. Ilyen liminális csoportoknak tekinti Turner a ferenceseket és hippiket is. Számos ma is élő dinamikáját vizsgálja a liminalitásnak könyvében. Ilyen például a státuszemelkedés és a státuszmegfordítás. Az előbbi, amikor valaki végérvényesen egy magasabb státuszba kerül a beavatás által (pl. novíciusból szerzetes lesz, hallgatóból diplomázott), az utóbbi, amikor az alacsonyabb státuszúak időlegesen és szimbolikusan a magasabb pozícióban lévők fölé kerülhetnek (pl. az ijesztető gyerekek a felnőttek fölé *halloweenkor*). A liminalitáshoz továbbá hozzátartozik az alacsonyabb rendű, a

társadalomban hátrányos helyzetű „kultusza”, mely meg is jelenik számos beavatási rítusban. Ezt nevezi a „gyengék hatalmának”. A mesék tele vannak ilyen szimbolikus, gyenge, liminális alakokkal („a legkisebb fiú”, „a kis szabólegény”), akik a zárt erkölcsiséggel (védekező, kizáró etika), a struktúrával szemben a szükségesség kiegészítő ellentétet: a nyílt erkölcsiséget, a struktúra megbontását képviselik.

3.1.6. ELHALLGATOTT FOGALMAK: AZ EMBER MINT TÁRSADALMI LÉNY

Egyetemi oktatóként újra és újra szembesülnöm (és harcolnom) kell azzal a jelenséggel, hogy a tanárképzési és pedagógia szakos *curriculum* „pszichológiával való telítettsége” miatt számos pedagógusjelölt fejében az a kép él, hogy az értelmiségi módon elgondolt tanári munka nem más, mint a gyermekek mint individuumok jó megismerése pszichés jellegzetességeiket illetően, és a megfelelő módszerek megtalálása, alkalmazása (ennek fényében) a gyermek (nevelés-)oktatásában. Miközben pozitív, ha már valaki legalább egy ilyen értelmiségi hozzáállásra eljut, egyenesen rombolónak és veszélyesnek tartom a társadalmi szempontok bűnös elhallgatását vagy legalábbis erőteljes háttérbe szorítását a lélektanhoz képest a képzésünkben. Miközben sok-sok pszichológia- (s pszichológusok által tartott) órát hallgatnak a tanárjelöltek, egyetlenegy kifejezetten szociológiai, kultúrantropológiai (netán szociológusok, kultúrantropológusok által tartott) kurzus sincs a *curriculum*ban. A tanterv a jelenlegi (bár kétségtelenül változó) diszciplináris (és politikai) térképet képezi le, miszerint a pedagógia legfőbb szövetsége, társdiszciplinája a pszichológia.

Könyvem ezzel a tendenciával határozottan szembehelyezkedve vállalja a társadalmi szempontok előtérbe helyezését a pedagógiai beszédben, s így antropológiai szempontból az ember mint társadalmi lény szemléletét. Ebben a marxista, illetve kritikai nézőpont nyújt ismét olyan interpretációs keretet, narratívát, ami meghatározza írásomat. Tisztában vagyok vele, hogy Marx egyfajta „mumussá” vált a rendszerváltás után, és ma sem divat rá hivatkozni hazánkban, de a nemzetközi szakirodalomban is ellenkulturálisnak számít a marxista nézőpont (McLaren–Farahmandpur 2005). Felvetődik tehát a kérdés: lehet-e Marx ma is aktuális, és miért éppen Marx és a marxizmus?

Hogy erre a kérdésre válaszoljunk Derridával (1993/1995) és Derridán túl is lépve Marxot, mint örökséget, hagyatékot kell olvasnunk, mely szükségszerűen heterogén, egyfajta egymásmellettség jellemzi, s mint ilyen, csakis szűrés, rostálás, válogatás által örökölheto meg. „Örökölni mindig egy titkot öröklünk – mely azt mondja: »olvass el, képes leszel-e rá valaha?»” (Derrida 1993/1995, 26) Ha tehát Marx szövegei így megszólítanak minket, és újraolvassuk azokat, s nem elűzzük szellemét (vagy inkább heterogenitásában: szellemeit) mint visszajáró kísértetet (kísérteteket), akkor felfedezhetjük e textusokban az elnyomás, az igazságtalanság egyedülálló leleplezését, és egy olyan „társadalmi antropológia” képét, amely a sok évszázados platóni, idealista hagyománnyal szemben az ember materialitásából, történetiségéből indul ki. Marx (1873/1978) az érték fogalmának is egy materiális újraértelmezését adja lerántva a leplet a fetiszizálás (széles értelemben vett) folyamatáról, mely elrejtí az érték anyagi, gazdasági és történeti kiindulását. Az

ember mint alkotó munkás jelenik meg Marx történetében, akit meghatároz munkájához való viszonya. Ezen túl az ember marxizmus megközelítésben elsősorban nem egyedülálló individuum, hanem alapvetően összekapcsolódik sorsa a másokéval, akikkel csoportokat és társadalmat alkot, amelyek között különbségek, a gazdasági és anyagi tényezők által „meghatározott”²¹ hatalmi konfliktusok működnek. Marx zsenialitása abban mutatkozik meg talán leginkább, ahogy az embert elhelyezi a bő részletességgel elemzett kapitalista társadalmi viszonyokba. Az elidegenülés és a munkás áruvá válásának leírása (Marx 1844/1977a) az elembertelenítés jelenségét tárja vádlón fel. E kapitalizmuskritika még ma is kísért, és kell is, hogy kísértsen (Derrida 1993/1995) akkor, mikor a marxista alapú totalitárius rendszerek megdőlése után, és még a mai mély, világira szóló válságokban is, a kapitalizmus válik a közgondolkodásban az egyetlen elképzelhető társadalmi, fejlődési úttá. Marx kritikai elemzésével nem pusztán a társadalmi folyamatok igazságtalanságáról rántja le a leplet, hanem felhívja a figyelmet arra, hogy minden társadalmi produkció egyben reprodukció, így a kapitalista termelés reprodukálja a kapitalista kapcsolatot is (Marx 1873/1978).

Marx egyik központi gondolata a társadalmi osztályok harca. Az osztály fogalma azonban Marx árura, csereértékre, munkaidőre és munkaerőre, s a többletértéket termelő munkaerőre vonatkozó részletes levezetéséből következik (Marx 1873/1978). A többlettermelés folyamatában a munka és a tőke egymással dialektikus viszonyban van, ugyanis az a társadalmi csoport, mely a többletértéket munkaerejével termeli, és amely ezt kihasználja, kizsákmányolja. Az előbbi a munkásosztály (proletariátus), a másik a tőkés osztály. Fontos kiemelni, hogy a munkásosztályhoz nem pusztán a fizikai dolgozók tartoznak, hanem mindenki, aki munkaerejével többletértéket termel. Mindkettő csak az egymással való viszonyban értelmezhető. Allman–McLaren–Rikowski (2005), miután bemutatták, hogy milyen elemzési, értelmezési potenciállal is rendelkezik Marx analízise, a mai társadalmi helyzetet, amelyben növekszik a különféle szakmai szolgáltatások száma, úgy beszélik el, mint amelyben növekszik a kizsákmányolt osztály is. A szolgáltatásokban is áruvá válik (*commodified*) a munka eredménye, s így maga a munka (és az áruvá vált munkaerő) is a többletérték termelésének lehetőségévé lesz, kiszolgáltatva a kizsákmányolásnak és elidegenedésnek. Épp ezért, ha figyelembe vesszük a harmadik világban dolgozó kizsákmányolt tömegeket, ma a munkásosztály hatalmasabb, mint bármikor, ami egyben az eddigi legnagyobb lehetőséget is jelenti a marxizmussal szembenálló összefogásra – jutnak az adódó végkövetkeztetésre a szerzők. Ez a történet tehát cselekvésre hív!

A marxizmus egyik legveszélyesebbnek ítélt pontja itt van: az összefogást, felépést, akciót meghatározó filozófia gondolata. Azonban a filozófia és a cselekvés viszonyát illetően ma is provokáló, mikor egyetemi katedrák mögül, vagy akár e sorokat a számítógépen írva, fűtött szobában az igazságtalanságokról elmélkedünk. Az elnyomottak emancipálódását Marx egészen sajátos módon már mintegy a filozófiájában elindítja, véghez viszi, amikor pontosan az áruvá vált, eltárgyasult osz-

²¹ Ld. ehhez Williams (1980/2005) értelmezését korábban.

tályt, a proletariátust teszi meg a társadalmi változás rugójának (Marx és Engels 1848/1977).

Természetesen a marxizmus nem állt meg Marxnál, és számtalan továbbgondolás, újraértelmezés követi az ő szövegeit többek között az emberre és a hatalomra vonatkozóan. Az egyik figyelemre méltó továbbgondolás a Frankfurter Iskola kritikai elmélete, mely a humanista-egzisztencialista marxizmus irányába mozdul el. Nagy érdeme, hogy egy olyan újraolvasását adta a marxizmusnak, mely a társadalomra és az emancipációra fókuszál, s ezzel megnyitja az utat a nem materialista gondolkodással való párbeszéde felé. Az elmélet(alkotás) feladata felfogásukban, hogy az emancipációt szolgálja. Ebből fakad az etika elsődlegességének állítása az ontológiával szemben, és a materializmusnak egyfajta történeti-pragmatista felfogása: a kritikai elmélet nem foglalkozik a lélekkel, hanem az emberek szenvedésének megváltoztatásával akar törődni (Tar Zoltán 1986). Másik nagy érdeme, hogy a pozitivistá tudomány (mint „hagyományos elmélet”) megvilágosító kritikáját adja: felhívja rá a figyelmet, hogy mennyire történetietlen: a tudományos struktúrák változásai mindig társadalmi folyamatokhoz, helyzetekhez köthetők; és szembeállítja vele a társadalmi-történeti elemzésen alapuló *kritikai* elméletet. Először adja a pozitívizmus etikai kritikáját is (Horkheimer, 1937/1976). A matematikai-deduktív megközelítés, a hagyományos elmélet valójában a társadalmi berendezkedés megerősítésének szolgálatában áll, mivel nem a kérdez rá a társadalmi tényezőkre, s így nem szolgálja az emancipációt. Végül a fasizmus kialakulásának leírásában és a felvilágosodás újraolvasásában mutat fel új gondolatokat a Frankfurter Iskola. Ez utóbbi esetében Adorno és Horkheimer (1944/1990) azt állítják, hogy miközben a felvilágosodás a mítoszon akart túllépni, valójában a (fennálló) kapitalizmus mítoszának fenntartójává válik (vö. még Habermas 1985/1998)

Rikowski (2003) megvilágító módon gondolja tovább a posztmodern állapot fényénél a marxi antropológiát. Szerinte az emberiség kapitalizálódásával az emberi lény egyre inkább valami mássá, magától idegenné válik. A kapitalizálódás mindent érint, az embert is, aki így emberi tőkévé, vagy még kifejezőbbben embertőkévé (*human-capital*) változik, amely egyre inkább magába foglalja a tőke ellentmondásait. A tőkének különféle formái vannak: érték, pénz, áru, állam stb., de mindezek a formák a fenti folyamat során bennünk válnak valóságos létezőkké, a mi mindennapi életünkben, mint embertőkéék. Ezen a ponton megszűnik kívül és belül, az individuális és társadalmi kettősége, mert semmi sincs a tőkén túl. Az embert valami rajta kívül álló idegen (*'alien'*)²² szállja meg, és alakítja, s így lesz transzhumán.²³ „Mi vagyunk a tőke” (Rikowski–McLaren 2003, 9), mondja ki radikális, provokatív állítását Rikowski. Ez pedig horror, a tőke horrorja. Ennek kiszolgálója lehet a pedagógia, de ezzel szembe is szállhat egy olyan politikai pedagógia és egy olyan pedagógiai politika (mindkettő fontos), amely a munka értékformáját akarja eltörölni,

²² Ez egy világos allegorikus utalás az *Alien* (Nyolcadik utas a halál) című filmre.

²³ A transzhumán futurisztikus megközelítések némileg parodisztikus újraértelmezése így ez a cikk.

és egyesítve az embereket mint munkát (*labor*)²⁴ a tőkével szemben, magát a tőkét kívánja feloldani. A munka (*labor*) ebben az értelmezésben egyszerre van szükség-szerűen a tőke uralma alatt, és azzal szemben a munkához (munkaerőhöz, hozzánk mint munkásokhoz) kapcsolódó aspirációink révén. Ez az allegorikus történet az idegenről és a transzhumánról, a tőke megszemélyesített uralmáról igen termékeny újírás a marxista antropológián belül.

A hatalom osztályhoz és struktúrákhoz kötött értelmezését jól továbbgondolja Gramsci (1969, 1970) már említett hegemoniaelmélete, és később felforgatja a korábban szintén idézett Foucault (1976/1996; 1975/1990), aki a hatalomra már nem mint represszív, strukturális, hanem szétszórta jelenlévő, diszkurzív természetű, kikerülhetetlen és (együtt a mindig működő ellenállással) alapvetően produktív jellegzetességekre tekint. Ez utóbbi értelmezés kétségtelenül egészen új lehetőséget ad a társadalmi és pedagógiai folyamatok interpretációja számára, de ahogyan a marxista gondolkodók felhívják rá a figyelmet, egy az egyenlőtlenségek, konkrét, hűsbavágó, szenvedést okozó igazságtalanságok korában nem elvethető narratíva a tőkéhez kötődő, strukturális, elnyomó hatalom képe, amely ellen fel kell vennünk a politikai küzdelmet.

Ezzel a rövid fenti leírással természetesen nem arra vállalkoztam, hogy összefoglaljam a marxizmus gondolatokat, még kevésbé a marxizmus gazdag irodalmát. Csupán néhány kiemelkedő pontot ragadtam meg, melyek retorikailag egy (új)marxista alapú pedagógiai antropológia megrajzolását alátámaszthatják. Egész írásomban újra és újra, többféle módon visszatér, a marxizmus az egyes kérdésekkel kapcsolatban – ahogy ez eddig is látszott – az egészet tekintve rajzolódik ki az én marxista újra-értelmezésem.

Nincs módom arra, hogy áttekintsem a marxizmusra vonatkozó kritikákat, mint ahogyan azt sem, hogyan alakult az én személyes történetem, amelyben a marxizmus gondolatok teljes elutasításától eljutottam egy alapvetően marxista beállítottságra, továbbra is őrizve egyrészt spirituális gyökereimet és (későbbi) dekonstrukciós megközelítésemet. Csak annyit jelzek, hogy kutatásom kifejezett értékválasztása a marxista diskurzus követése egy olyan korban, amikor ez ellenkulturális megközelítésnek számít, ami ugyanakkor hallatlan, szinte meglepő aktualitást nyer, különösen a dolgozat leadását megelőző hónapok világgazdasági történései után, között. A baloldali gondolkodásmód kritikája egyébként akkor a legveszélyesebb, legvitatottabb, amikor ideologizáltságot és antidemokratikusságot kiált, azt állítva, hogy csak a kapitalizmus lehet demokratikus a szabad verseny eszméje miatt (vö. pl. Sáska Géza 2004), miközben az a (versenyalapú, igazságosságot figyelmen kívül hagyó) demokráciafogalom is erőteljesen ideologikus, és egy másik szemszögből hallatlanul antidemokratikus, amit elbeszél. A magam részéről nem kérek, és a fiatal számára sem szeretnék kérni egy pusztán a „szabad versenyzést” lehetővé tevő „demokráciából”.

²⁴ A szó konnotációit és többértelműségét nem lehet visszaadni magyarul. Nem a munkavégzésre vonatkozik a kifejezést, hanem a munka elvontabb fogalmára, de lehet akár munkásosztályként is értelmezni. A tőke és munka (*capital – labor*) marxista szembeállításra építi Rikowski érvelését.

A fiatal vagy a gyermek egyáltalán nem tűnik elhallgatott fogalomnak a pedagógiában. Az elhallgatás itt nem a szó használatára vonatkozik, hanem arra, hogy a nevelési gyakorlat és a neveléstudomány nem szembesül eléggé azzal, hogy ezek a fogalmak mennyire nem egyértelmű valóságokra utalnak. Amikor a pedagógiai szövegek „a gyermekről” beszélnek, megfélekednek arról, hogy „a”(z absztrakt) gyermek nem létezik, nem lehet róla a történeti, ideológiai és diszkurzív meghatározottsága nélkül beszélni. A magyar neveléstudományi szakirodalom már kezdi felfedezni a *Childhood Studies* meglátásait, különösen Szabolcs Éva munkássága nyomán, de véleményem szerint az tapasztalható, hogy a gyermekkor megkonstruáltságáról szóló beszéd zárványként van jelen, egyfajta „külön” érdekességként, s nem igazán látszik a pedagógiatörténeti szövegekben túlmutató, más területeket (nevelélmélet, didaktika) megtermékenyítő mivolta. Ebben a könyvben szeretném elkerülni azt a gyakori „hibát”, hogy a gyerek, illetve a fiatal fogalmakra mint eszenciális kategóriákra tekintsek. A fiatal szót tudatosan használom, mert ahogyan egy korábbi tanulmányomban írtam:

„Bár a „childhood studies” természetesen nem áll meg egy bizonyos korosztálynál, és ezért a gyermekortörténetben helye van a serdülők és fiatalok tanulmányozásának is, mégis jónak láttam elkülöníteni a fiatal korosztályt, ide értve a serdülőtől a fiatal felnőttekig terjedő korcsoportokat. Az elkülönítés jelzi, hogy a jelenkori kulturális, társadalmi, politikai és pedagógiai diskurzusokban egyre nagyobb hangsúlyt kap a fiatalság mint megkonstruált társadalmi kategória. Sőt némi eltolódás is érzékelhető a gyermekproblematikától a fiatalságproblematika felé” (Mészáros György 2005b, 84).

A fenti idézetnél talán még hangsúlyosabban kiemelem, hogy a fiatal szóra szintén mint konstrukcióra tekintek, tehát nem akarok világos életkori meghatározást adni. Sokkal inkább arról van szó, hogy egy olyan fogalmat használok, ami a liminalitással összefüggésben értelmezhető mint hangsúlyosan átmeneti életszakasz (Skelton–Valentine 1998). A kifejezéssel ezen kívül el akarok szakadni egy hagyományosabb (inkább) gyermekekről beszélő pedagógiai diskurzustól, valamint kifejezésre szeretném juttatni a fent említett társadalmi retorikai elmozdulást is. Szövegem vállalja a fogalom fluiditását, ambivalenciáit (Skelton–Valentine 1998).

A különféle gyermekkorra vonatkozó narratívákból (vö. Golnhofer Erzsébet–Szabolcs Éva 2005) az új szociológia megközelítései mellett (mint a felnőtt–gyermek hagyományos ellentétpárok elvetése, a saját jogukon kutatott gyermekek), hangsúlyosan jelenítem meg a dekonstruktív és a kritikai megközelítést. Mindkettő kiemeli a gyermek (fiatal) felnőttek (s a felnőttek tudománya!) által konstruált mivoltát, s ezzel felhívja a figyelmet a pszichológia és a pedagógia, tehát a nevelés-oktatás hatalmi vagy épp elnyomó dimenzióira, mely sokszor a segítség (diskurzusának) álarca mögé rejtőzik. A kritikai megközelítés pedig külön kiemeli a kapitalista, fogyasztói társadalom szerepét a fiatalról megkonstruált képben. Számos tanulmány foglalkozik azzal (Giroux 1997), hogy a reklámok és egyéb vizuális illetve virtuális reprezentációk hogyan hozzák létre és szabályozzák a gyermeket (fiatalt)

mint fogyasztót, végső soron árucikké változtatva őt. Ezt egyre inkább egy „Kinderculture” (Steinberg–Kincheloe 1997), illetve a szabadidőiparra épülő ifjúsági kultúra tudatos felépítésén keresztül teszik. A tanulmányok a populáris kultúra sok és sokféle alkotását megvizsgálják a Disney-rajzfilmekről és más filmekről (Giroux 1994, 1997, 2000) kezdve a Harry Potter könyveken (Goodman 2004), s az ifjúsági magazinokon át a videojátékokig (Steinberg–Kincheloe 1997). Giroux (2003) ezen kívül fölvet egy – úgy vélem, nálunk is aktuális – szempontot a fiatalságról szóló kortárs diskurzusra vonatkozóan. A fiatalok – összhangban a terrorizmus elleni félelem és harc retorikájával – egyfajta félelmet keltő csoporttá váltak a politikai, társadalmi beszédmódokban: a fiatalok agresszívak, drogoznak, bűnöznek, s ezért úgymond nagyobb társadalmi és pedagógiai kontrollra van szükség velük szemben. Giroux határozottan szembehelyezkedik ezzel a retorikával, mely a félelem kultúráját teremti meg, lehetőséget adva a demokrácia (terrorizmusra és bűnözésre hivatkozó) leépítésének, miközben nem veszi észre, hogy épp az ilyen diskurzusok és az elnyomó társadalmi gyakorlatok, a „politikai terror” adnak táptalajt az egyébként is felnagyított bűnözés, agresszivitás jelenségeinek.

A kritikai pedagógia hisz abban, hogy a fiatalok, mint a terror retorikája, a szabályozó intézkedések és a korporatív kapitalista kontroll által marginalizált társadalmi csoport, képesek a velük szembeni elnyomás ellen föllépni. A pedagógia egyik feladata épp e kritikai és cselekvő kapacitások felébresztése, melyek az ifjúsági kultúrában és a fiatalokban már ott rejtőznek. Írásomban magam is igyekszem az értelmezés fenti szempontjait és a kritikai remény cselekvő megközelítését érvényesíteni.

3.2. A posztmodern globalizált gazdasági-társadalmi-kulturális kontextus

Már az előző fejezetben kiderült, hogy munkám alapvetően pedagógiai antropológiai vállalkozása nem jelenti egy kontextustól független emberkép megalkotását. Eddigiekben általában az emberről, a fiatalról szóló elméleti-értelmezési keretet vázoltam fel, ebben a fejezetben, építve a fent leírtakra, a jelenkori gazdasági-társadalmi-kulturális környezet értelmezéseivel egészítem ki a képet. Ezek a narratívák a kontextusról alapvető jelentőségű(ek), ha a fiatalok kulturális világáról, szubkultúráiról van szó, ha az iskolai és iskolán kívüli nevelésről írok történetet. Egyrészt mert szeretném komplexsége tenni történetem, másrészt mert minduntalan belebotlottam e tágabb kontextus kérdéseibe az elméleti és empirikus kutatásban.

A kontextus óhatatlanul nem pusztán a lokális magyar helyzetet jelenti, és nem csak, nem elsősorban statisztikai adatokból áll össze. Sokkal inkább szó van itt nagy társadalmi folyamatok értelmezéséről globális és lokális szinten egyaránt. A két fő fogalom, ami köré – követve a nemzetközi szakirodalmat – fölépítem az értelmezések elbeszélését: a posztmodernitás és a globalizáció.

3.2.1. POSZTMODERNITÁS

Már utaltam írásomban a posztmodernre, posztmodernizmusra mint a modernitás nagy narratíváinak lebontására, a nyelv és jel középpontba állítására, az „igaz” jelentés megragadhatóságának megkérdőjelezésére stb. Ebben a fejezetben egy másik fogalmat használok: a posztmodernitást. Míg a posztmodernizmus inkább egy szellemi-kulturális megközelítés, irányzat, addig a posztmodernitás a társadalmi-gazdasági-kulturális „helyzetre”, feltételekre utal, melyek a mai („nyugati”)²⁵ társadalmi jelenségek kontextusát adják (Smart 1993). Természetesen a két fogalom szorosan összekapcsolódik. A jelentések széttöredezettsége például úgy is leírható, mint társadalmi-kulturális jelenség, nem csak mint szellemi megközelítés. Egyes posztmodernizmushoz köthető értelmezések, ideológiák pedig – ahogy Giroux (1994) felhívja rá a figyelmet – visszaköszönnek a társadalmi reprezentációkban. Ilyen a másság és különbözőség, sokszínűség ünneplése, a decentralt identitás kiemelése, melyet magáévá tett a marketing (pl. a Benetton) a maga esztétikai, stilizált világába építve.

Sok versengő narratíva él a posztmodernitásról, és nem célom a kifejezett állásfoglalás arra vonatkozóan, mit is jelent a sokat vitatott terminus. Mindössze néhány lehetséges elbeszélést mutatok be, melyek értelmezési keretet adhatnak az ifjúsági kultúra(k) és kortárs nevelés tanulmányozásához. Vannak természetesen, akik kétségbe vonják, hogy valamiféle „poszt” korban élünk, és inkább a modernitás kiteljesedéseként, folytatásaként, mint késő modernitásra tekintenek a mai korra. Kétségtelen, hogy a posztmodernnek megvan a maga mítosza, abban azonban meg egyeznek az elméletalkotók, hogy valami a társadalmi folyamatokat, struktúrákat tekintve megváltozott.

A változás egyik kiemelkedő területe a gazdaság. Többen a posztfordizmus koráról beszélnek, jelezve azt, hogy a régi termelési módokat olyan technológiák váltották fel, melyek rugalmasabbak, alkalmazkodóbbak, válaszolni tudnak a váltakozó divatirányzatokra. A posztmodernitást az áruk, emberek, információk stb. felgyorsult áramlása jellemzi. Ebben a posztindusztriális gazdasági és társadalmi helyzetben a technológia és információ új formái miatt a produktivitás helyét átveszi a reprodukтивitás (Featherstone 1991). Mindez egy új, nemzeteken s nemzetek fölött átívelő intézményi struktúra és kultúra hálójában történik (multinacionális cégek, számítógépes hálózatok, vallásos csoportok, nemzetközi terrorizmus stb.). A kortárs társadalom ilyen elbeszélése módszertanilag is érdekes, mert ahogyan Vörös Miklós (1994) megjegyzi: „Ezek a folyamatok gyorsan leértékelik a társadalom statikus és statisztikai leírására építő szociológiai elméleteket, de történelmi kuriózzummá teszik azokat az antropológiai monográfiákat is, melyek zárt és változatlan kultúrák reprezentációit kínálták” (i. m., nincs oldalszám /internetes forrás/).

A posztmodernitás ezen túl számos történetben a jelek és a medialitás korszaka. A realitás és a látszat között a határok elmosódnak. Baudrillard (1997) véget

²⁵ Nyugatin itt az észak-atlanti, európai-amerikai kultúrák által meghatározott társadalmakat értem, nem kitérve most ennek a kérdésnek a komplexitására, mely összefügg történelileg többek között a gyarmatosítás jelenségével is.

nem érő szimulációról beszél. A virtualitás nemcsak a számítógéphez kötődik, hanem átjárja az élet minden területét. Minden virtuálissá válik. A virtuálison pedig műveleteket végezhetünk. Nem cselekszünk, hanem cselekedtetünk, működtetünk. Műveltető operativitás ez, amely alapvetően öncélú. A televízió által megteremtett áthidalhatatlan út (a képernyő egyszerre közeli, kezelhető és távoli, végtelenül elérhetetlen) az összes kommunikációs kapcsolatot jellemzi (Baudrillard 1997).

Ebben az „új világban” – a kultúrák keveredésének következtében is – megjelenik az értékrelativitás, a régi narratívák átértékelése, mégpedig társadalmi és nem csak akadémiai szinten. A weberi protestáns, puritán (tipikusan modern) etika elveszíti jelentőségét, a haladás, a racionalitás eszméi pedig kiüresednek. Itt jegyzem meg, hogy a gyökeresen új ilyen narratívája több ponton megkérdőjelezhető. Egyrészt számtalan hivatalos és köznapis retorikában tovább él a modernitás számtalan szempontja (pl. jogok, esélyek, iskoláztatás pénzforrásokhoz is köthető diskurzusai), másrészt véleményem szerint kérdés marad, hogy a populáris kultúra reprezentációiban nem a romantika továbbélését láthatjuk-e ma is, mely a modernitás lázadását, emberközpontúságát, szubjektívizmusát hordozza. Nincs-e szakadék az idézettség, közvetlen hozzáférhetetlenség, relativitást előtérbe helyező „akadémiai” értelmezések és a művészet, valamint az egyértelműséget, közvetlenséget feltételező, az emberi szubjektumot nem megkérdőjelező populáris reprezentációk között. Bármily mesterséges és vitatható is egy ilyen szembeállítás – amint erre egy másfajta narratíva felhívja a figyelmet –, kikerülhetetlen a fölvetés: talán nem szakítottunk még a modernitással egészen, különösen nem annak romantikus oldalával.

Ha azonban újra föl vesszük a fenti narratíva fonalát, akkor adódik a mégis termékeny továbbgondolás a fogyasztás kultúrájáról. A posztmodern, reprodukivitásra épülő társadalom egyik legfontosabb jellemzője, konstitutív eleme – számos posztmodern elbeszélés szerint – a fogyasztás. Nem pusztán a kapitalista túltermelésből levezethető gazdasági-társadalmi jelenségről van szó, hanem „fogyasztáskultúráról” (Featherstone 1991). Baudrillard (1998) szerint a mai embert nem elsősorban emberek, hanem tárgyak veszik körül. A tárgyak dzsungelében élünk: „eltárgyasult világban”. A tárgyak társadalmi halmozása, túlburjánzása pedig a bőség, a „plusz” jeleivel a hiánynélküliség, a termékenység mítoszát teremti meg. A folyamatos gyűjtés kötelességgé válik, a fogyasztás szociális-szimbolikus státuszt teremt. A tárgyak által biztosított kényelem és kielégülés a határtalanság illúzióját kelti.

A fogyasztás mentalitást is jelent, mágikus gondolkodásmódot, amely a Nagy Végső Kielégülés csodás előidézésének reményében a boldogság jeleit halmozza fel a mindennapi életben (Baudrillard 1998). Nem csak a konkrét tárgyak, hanem a szimbólumok, a szépség, a szellemi valóságok, az élvezetek, az örömök is mind fogyasztási cikké lettek. Sőt elsődlegesen a jelek virtuális fogyasztásáról beszélhetünk. A kultúra kulcsszavai: szépség, luxus, egzotika, élvezet, élmény. Évezet mindaz, ami közvetlen: a távolságok kihagyása mindig egyfajta mámort okoz, innen a sebesség szeretete (Baudrillard 1997). Korunkban pedig minden „közvetlen”, elérhető, nincs távolság terek és terek, dolgok és dolgok között, személyek és személyek között (legalábbis a látszat szintjén). A „pesszimista” gondolkodók a történeti érzék elvesztéséről, az idő egymás utáni jelenekké bomlásáról írnak. Többen beszélnek a mindennapi élet átstilizálásáról, esztétizálásáról. Ez jelenti a magas és

populáris kultúra közötti elmosódást és a képek, jelek gyors és tömeges kiadását, amely áthatja a városok hétköznapi életét (Fejér Balázs 2000a). Ehhez köthető a közvetlen, élmény-átélés jellegű befogadói attitűd.

Fredric Jameson (1991/1997) újmarxista gondolkodóként a fogyasztói kultúrában a piac jelentőségére hívja fel a figyelmet. Az ő posztmodernitás-narratívájában a piac játssza a központi szerepet. A posztmodern – ahogy könyvének címében is jelzi a késői kapitalizmus kulturális logikája, mely a piac „mindenható”, mindent átható szerepére épül. A piac úgy reprezentálódik, mint egy olyan rendszer, amelyre az egyébként, „magától” mindent elrontó ember rábízhatja magát. Ezt a (fogyasztás)kultúrát ily módon áthatja a piaci iránti rajongás. Ennek a rajongásnak a „pedagógiáját” a piac és a média szoros összefonódása teszi alapvetően lehetővé, és segíti elő.

Sokan írnak e fogyasztói társadalom egy jellegzetes tényezőjéről: a szórakozásról. Kialakult egy új akadémiai diszciplína is, a *Leisure Studies*, amely ezzel foglalkozik. A kapcsolódó írások azt kutatják (értelmezik), hogyan változott meg a „nyugati ember” szórakozása az utóbbi évtizedekben (vö. Rojek 1995, 2000). A szórakozás – mint a fogyasztás kiemelt terepe – központi, meghatározó részévé vált a posztmodern ember mindennapjainak a fogyasztás kiemelt terepeként.²⁶ A ráfordított idő és pénz megnövekedett. Kiterjedt szórakoztatóipar alakult ki, mely alakítja, hatalmilag meg is határozza a szórakozás formáit. Ez utóbbiak szintén átalakulnak a modern technológia jegyében: a közvetlen (személyes) kikapcsolódásmódok helyét részben átveszik az eszközökhöz, virtualitáshoz, medialitáshoz köthető formák. Érdekes ezzel kapcsolatban Baudrillard (1998) gondolata, aki szerint a kikapcsolódás, a szórakozás egyfajta kötelező hivatássá vált, nem *szabadidő*, hanem elnyert és „elfogyasztott” idő lett. A játékos ingyenesség hiányzik belőle, ami a régi korok, primitív társadalmak szent idejében megvolt.

A szórakozás egy másfajta értelmezésének kutatásom szempontjából később fontos szerepe lesz. Rojek (1995) megközelítése ez, aki szerint a szövegek sokszor írnak az általa „modernitás 1”-nek (a racionális modernitás) nevezett interpretáció jegyében a fent már elemzett regulált, fogyasztói szórakozásról, s kevesebbet a „modernitás 2” dionüszoszi, karneváli kikapcsolódásáról, amely esztétikus és hedonisztikus, a *flâneur* mozgásban lévő élményét nyújtja, s alapvetően liminális, abban az értelemben is, hogy még nem a szabadság, csak a küszöb: alapvetően átmeneti, tranzitorikus, feltételes, szétcsúszó tapasztalat. A karneváliság kapcsán azonban talán még tovább mehetünk, és beláthatjuk, hogy a szórakozás bizonyos formái a szembenállás hordozói is lehetnek, nem csak a piac kiszolgálói. Bahtyin (1965/2002) nem a posztmodern szórakozásról értekezik, de egy korábbi kort felidéző narratívája jól kiegészíti a fenti megközelítést, megmutatva a szórakozásban rejlő kétarcúságot. Bahtyin Rojekhez hasonlóan a karnevált, „karneváliságot” beszél el a maga történetiségében (Rabelais művészete kapcsán), de úgy, mint a szembeszegülés egy megnyilvánulását. A karnevál a több évezredes népi nevetéskultúra része. A középkorban ez a hivatalos világ mögötti „második világ” meg-

²⁶ Gondoljunk arra, hogy még a legszegényebb háztartásokban is van televízió, a mai szórakoztatás egyik kiemelt eszköze.

jelenésének lehetőségét adta, mely elutasít minden tekintélyi úton szentesített szabályosságot. Mivel az osztályrendszer kiszorította a hivatalos ünneplési formákból a népit: így alakult ki egy sajátosan népi kifejezésforma, világérzékelés. A hivatalos ünnep a múltba tekint, a fönnálló rendet szentesíti és erősíti meg, nem hoz létre újat. A karnevál viszont a rend fölfüggesztése, a kánonok feszegetése, amikor a hierarchikus viszonyok zárójelbe kerülnek, és egy visszajára fordított világ, tehát a világ (az egyház és kultusza) paródiája jelenik meg. Bahtyin szerint a karnevál parodisztikus és groteszk, de nem romantikus – és megjegyzem itt, jól kapcsolható a posztmodernhez. A hivatalosan nem elfogadott, nem ünnepi kerül a középpontjába: a familiáris beszéd és gesztusok, az ember anyagi-testi aspektusa: az evés-ivás és az erotika. A karneváli világszemlélet szemben áll így minden beféjezettel, megingathatatlannal; dinamikus és változékony. Kérdés, a posztmodern ember szórakozása mennyiben hordozza magán a karneváliság ellenálló jelét, és mennyiben a piac által kordában tartott, saját céljaira befogott látszatszembenállásról van szó. Külön érdekesség ezt az értelmezést az iskolával, az iskolai világgal (és szórakozással) kapcsolatban felvetni.

A kortárs marxista megközelítések kérdőjeleket tesznek a fenti narratívák mellé. Egyrészt értelmezésük szerint a termelés módjainak újdonságát túlságosan kiemelik a fenti interpretációk, sokszor elfedve ezzel a tőke uralmának kérdését. A változás nem olyan nagy világszinten, és sokkal inkább a kapitalizmus transznacionális kiteljesedésére kellene helyezni az elemzések hangsúlyát. Callinicos (1989) szerint egyenesen elhibázott posztindusztriális társadalomról beszélni: a szolgáltatásban dolgozók ugyanúgy kizsákmányolt munkások, illúzió – főleg az egész világot tekintve – tudástársadalmat emlegetni. Másrészt, ha van is igazság a medialitás, virtualitás, fogyasztás (leginkább baudrillard-i) elbeszélésében, hozzá kell tenni, a jelenek túl létezik a valódi elnyomás és szenvedés – legalábbis ők ennek elbeszélését kínálják, melyet, véleményem szerint, jogosan állítanak kiemelt helyre. Rikowski–McLaren (2003) továbbá arra hívja fel a figyelmet, hogy egy marxista értelmezés fényében a fenti interpretáció – és maga a széttöredezett, hálóbba helyzetetett ember – pontosan a tőke magát is rejtő működésének a hatása, s azért lehetséges, mert ember-tőkévé váltunk.

E posztmodern „helyzethez” köthető továbbá egy kifejezetten a fiatalokra vonatkozó narratíva, melyet jó értelmezési keretnek találtam a mai ifjúsági kultúra elbeszéléseihez. Ez az ifjúsági korszakváltás „története”. A nemrégiben elhunyt Gábor Kálmán és munkatársai (1992, 1999, 2000) az utóbbi két évtizedben számos felmérést végeztek az ország különböző területein a fiatalokra vonatkozóan (társadalmi helyzetük, értékválasztásaik, életmódjuk stb.), illetve a Szigeten, mint kiemelt ifjúsági kulturális terepen. A vizsgálatok eredményei arra engednek következtetni elbeszélésükben, hogy a nyugati társadalmakhoz hasonlóan nálunk is ifjúsági korszakváltásról beszélhetünk. Egyre inkább növekszik a fiatalok és a felnőtt-társadalom közötti konfliktus. A társadalom „középosztályosodásának”, az iskoláztatási igény terjedésének és a mind korábbi önállósodásnak a jelenségeit figyelhetjük meg, mely azonban feszültségbe kerül a késői teljes társadalmi beépülés jelenségével az általában elhúzódó tanulási idő miatt. Valószínűleg e folyamatok következménye egy korábbinál sokszinűbb, önálló ifjúsági kultúra kialakulása, amelyet a fogyasztói

3.2.2. GLOBALIZÁCIÓ

szemlélet határoz meg. Ennek térnyerése világosan kimutatható a fiatalabb generációk körében. A fiatalok életfelfogására, értékeire a legnagyobb hatással a szórakoztatóipar van. Ennek következtében a család és az iskola értékközvetítő szerepe erősen meggyengült. Innen a csoportstílusok, szubkultúrák kiemelt jelentősége is e narratíva szerint. Gábor Kálmán azonban figyelmeztet arra is, hogy vannak olyan fiatalok, akik leszakadnak a középosztályosodó, szórakozó rétegről, s kimaradnak az ifjúsági kultúra intézményeiben való részvételből, s ez még inkább megnehezíti társadalmi előrehaladásukat.

A fenti vizsgálatok további eredményei azt mutatják, hogy különösen egy sajátos csoport az, amelyre vonatkozóan megfigyelhető a felnőtt társadalommal való szembenállás. E csoportnak a szociológusok az „ifjúságcentrista” nevet adták, mert a kortárs-értékek erőteljes jelenléte és markáns ifjúsági identitás kialakítása jellemzi, mely összekapcsolódik a felnőttekkel való konfliktussal. Az ifjúságcentrista fiatalok számára az önállóság és a szabadság a kulcsfontosságú értékek. Szembenállásukat az intézmények is növelhetik, mert ezek nehezen tolerálják másságukat, sőt identitáskezesésüket. E fiatalok korai önállósága azonban gyakran együtt jár identitásválsággal és ennek következtében „feszültségoldó technikák” (például kábítószer-élvezet) alkalmazásával. A kábítószer fogyasztása a szórakoztatóipar által közvetített „fiatalos életforma-minta” részévé is vált, és „sok esetben egyet jelent a fiatalok gondolkodásában a szabadsággal, a szabadság élményével” (Gábor Kálmán, 1999. 745).

A másik divatos kulcsfogalom, ha kortárs társadalomértelmezésről van szó, a globalizáció. Ennek is rengeteg értelmezése létezik. Az új, a megváltozott világ képe számos írásban megjelenik (pl. Lash–Urry 1994; Featherstone–Lash–Robertson 1996; Waters 1995, Burbules–Torres 2000). Az újdonság a tér és idő összeszűkülésében, a technológiák által lehetővé tett kommunikációban, bizonyos közös kulturális tartalmak gyors és mindenhol eljutó elterjedésében, esetleg hegemoniájában is (ld. „mcdonaldizáció”) megmutatkozik. Ráadásul többen kiemelik (pl. Waters 1995), hogy sajátos reflexivitás jellemzi a globalizációt, mert a glóbusz lakói a világhoz mint egészhez viszonyulnak, „globális öntudattal”, a cégek a globális piacot vizsgálják és célozzák meg, az ellenkultúrák átfogó akciókban gondolkodnak, és az államok felügyelik egymást a katonai erők és az emberi jogok szempontjából.

Vannak, akik szemben állva a gyökeresen új jelenség narratívájával, a globalizáció mítoszáról beszélnek, vagy azt emelik ki, hogy valójában ez nem új jelenség, hanem olyan társadalmi folyamatok egyenes folytatása, melyek már a középkorban elindultak (Waters 1995), vagy épp a modernizálódáshoz köthetők (Giddens 2000).

Az elbeszélt globalizációt mindenesetre különféle szinteken lehet értelmezni (Burbules–Torres 2000):

- gazdasági szinten (a javak áramlása, a posztfordista munkaszervezés, nemzetközi fogyasztási minták és marketing),
- politikai szinten (a nemzetállamok szerepének gyengülése, az állampolgár fogalmának átalakulása),

- kulturális szinten (a kulturális homogeneitás és heterogeneitás dialektikus viszonya),
- nevelési-oktatási (*educational*) szinten (a neoliberális globalizáció érvényre juttatja az üzleti szempontokat az oktatásban, a piacnak és intézményeinek / IMF, WTO, Világbank, nemzetközi cégek/ befolyását, valamint globális standardeket privilegizál a tesztelés, tanárképzés, tanítás területén).

A széles értelemben vett pedagógiai folyamatban nem pusztán az utolsó szintnek van jelentősége, hanem az előbbi háromnak is. Ezért érdemes röviden áttekinteni a különféle (nem pusztán nevelési) elméleteket a globalizációra vonatkozóan. Három kiemelkedő elméletalkotó (Bauman, Beck és Castells) narratíváját említem meg a következőkben a kritikai-marxista megközelítés felvázolása előtt.

Zygmunt Bauman (1998/2002) az új globális rendet a mozgásban levés fogalma köré építi fel. Egy mobil világban élünk, a felgyorsult változások korában. A javak mozogásban vannak. Az tud érvényesülni is, aki mozgásban van. Az (új) identitások is fluid mozgásban levő önazonosságok. Vannak azonban, akik nem tudnak kimoszulni pozíciójukból, akik bezárva, bekerítve maradnak. Ez az üzlet prioritásának a következménye. A gazdasági élet meghatározóvá válik a közösségek életét tekintve is. A neoliberális szemléletben a gazdaságnak politikamentesnek kell lennie. Az államnak a politikával szabad foglalkoznia, de ami a gazdasághoz tartozik, azt nem szabad érintenie. A tradicionális közösségi fórumokat kiszorítják a magánúton létrehozott fórumok, ahová a belépés pénzkérdés. Más elméletalkotókhoz hasonlóan a globális megerősödése szemléletében elválaszthatatlan a lokális szerepének erősödésével. Ezért beszélhetünk globalizációról. Ez azonban polarizáció is: „egyszerre és mindenekelőtt a privilégiumok és jogtalanságok, a gazdaság és a szegénység, a lehetőségek és a kilátástalanság, a hatalom és az alávettetés, a szabadság és a jogfosztottság új felosztása. Azt mondhatjuk, hogy a globalizáció világméretű, új stratifikációs folyamat, amelyben egy új, világméretű, szociokulturális, önmagát reprodukáló hierarchia épül fel” (i. m. 111). Centrum és periféria feszültsége ez. A polarizálódó globális világ rengeteg feszültséget hoz és erősít meg. Nagyon érzékletes képpel utalva a mozgásban lévő világra, Bauman azt mondja, hogy egy olyan világban, amely turistáknak van kialakítva, nem lehet „otthon maradni”. Felszínre tör az elkülönülés a városokban, mint túlélési stratégia; a xenofóbia, a rendteremtés igénye. A szociális állam helyett a fegyelmező állam képe erősödik (pl. a bebörtönzésekre költött pénz Kaliforniában több, mint a felsőoktatásra fordított).

Ulrich Beck (1998/2003, 1999/2005) egy liberálisabb globalizációképet rajzol fel Baumannál. Kiemeli a lokalitás szerepét (globális lokalizmusok, lokális globalizmusok), a transzlokális kultúrákét, s ezzel szembehelyezkedik a szerinte leegyszerűsítő mcdonaldizációs megközelítéssel. Tipikusan liberális megoldásmódja a kulturális és értékluralizmus jelenségének kihívására a következőképpen foglалható össze: nemet kell mondanunk mind az abszolút kontextualizmus: a hagyjál nekem békét mentalitására, mind az univerzális univerzalizmus totalizáló esszencializmusára; a plurális univerzalizmus (a saját univerzalizmusom megnyílik a másik univerzalizmus előtt), a kontextuális univerzalizmus lehet a kivezető út: saját szentélyemet kinevetni a másik szentélyéhez vezető átjáróban. A kockázatvállalást,

a saját sors kézbe vevését hangsúlyozó „pedagógiai” szemlélet, mely egy új transznacionális kommunikációt és konfliktuskezelést elősegítő tudás és képzés mellett tesz hitet, szintén tipikusan liberális.

Végül Manuel Castells (1996/2005, 1997/2007) megközelítését érdemes megemlíteni, mely a globalizációt egy olyan hálózati társadalom kialakulásaként írja le, amelyben az információs kapitalizmus uralkodik, és a globális hálózatok folyamatai kiemelnek, háttérbe szorítanak személyeket, csoportokat. Az új gazdaság: információs (milyen hatékonyan tudja létrehozni, feldolgozni a tudásalapú információt) és hálózati (a versenyképesség hálózatokban jön létre). „Napjainkban az új információs technológiák az instrumentalizmus szellemében kiépülő globális hálózatokban integrálják az egész világot.” (Castells 1996/2005, 58) – állítja Castells, és ennek következtében feszültség, ellentét jön létre az én és a hálózat között. Így lesz kiemelkedő szerepe, elbeszélése szerint, az identitás kérdésének. Az emberek egyre inkább valós vagy vélt identitásaik alapján alakítják ki céljaikat, nem pedig aszerint, mivel foglalkoznak. Az identitás vállalása hangsúlyos lesz.

Igen érdekes elemző narratívája, amely az új kommunikációs társadalmat írja le. A kommunikáció változását a 2700 évvel ezelőtt megjelenő ábécé forradalmához hasonlítja. Ma a társadalomban az elektronikus kommunikáció számít kommunikációnak. Minden a médiában, a médián keresztül létezik, így például a politika is. A kommunikáció különféle módjai egyetlen integratív hálózatban egyesülnek: ez egy hipertextszerű metanyelv, mely egyesíti a szóbeli, írásbeli, audiovizuális modalitásokat. Az elektronikus kommunikáció rendszert alkot, s csak a rendszerbe belépő kommunikálhat: miközben a rendszerhez alkalmazkodnia kell. Az új kommunikációs tér Castells szerint radikálisan átalakítja a teret és az időt: áramlások tere és időtlen idő jön létre. Metaforája szerint azonban az időtlenség óceánját időhöz kötött partszakaszok veszik körül, ahonnan behallatszik azok kiáltozása, akik még az idő rabságában vannak. Az időtlenség logikájának ellen is áll a társadalom: vissza akarják szerezni egyes helyek és személyek a hatalmat, kontrollt az áramlásokba ágyazódó terek és az időtlenség történelmietlen birodalma fölött. Azt is hozzáteszi a szerző, hogy ebben a kontextusban a tőke és a munka divergál: az előbbi az áramlások terében van, az utóbbi a helyek terében, az azonnaliság, illetve az órákban mért idő terében. A tőke globális koordinációjával szemben a munka individualizációja áll. Ezen kívül a hálózatiság megerősödésének más társadalmi következményei is vannak, például a sokszoros gyenge kapcsolatok jelentőségének megnövekedése.

Castells a hálózati társadalom kiemelt szegmensének tartja a virtuális világot, amelynek kulturális-társadalmi hatásai még nem igazán előre láthatóak. Az online élet tekinthető (és megélhető) lehetőségként vagy könnyű menekülésként. Nem tudni azt sem, hogy a virtuális közösségek és az ezekben történő szocializáció milyen hatással vannak/lesznek a társadalmi kohézióra, a kultúrára, társadalmi életre. Castells szerint a virtualitás nem új, hiszen a realitást mindig is virtuálisan, szimbólumokon keresztül fogtuk fel egyfajta virtuális-reális viszonyban, viszont új jelenség a valóságos virtualitás megjelenése.

A globalizáció kritikai, marxista értelmezése nem teljesen mond ellent a fenti narratíváknak, de árnyalja, kiegészíti, és persze kritizálja is azokat. A globalizáció ilyen részletes „történetei” ugyanis ártalmasak is lehetnek a marxista gondolkodók

szerint, mert az újnak egy olyan mítoszt teremtik meg, mely figyelmen kívül hagyja, hogy valójában – az ő történetük szerint – nincs másról szó, mint a kapitalizmusnak egy új, méghozzá felerősödő formájáról. Artner Annamária (2006) például végső soron el is utasítja a globalizáció fogalmát, és azt javasolja, hogy inkább a transznacionális kapitalizmusról beszéljünk. Mások (pl. McLaren–Farahmandpur 2005; McLaren 2005a) szívesen használják az új imperializmus kifejezést, a világpiac és intézményei hódító uralmára és/vagy az Egyesült Államok uralmi törekvéseire gondolva. Ráadásul ez a ragadozó globális kapitalizmus csökkenti a munkahelyek számát, és ezzel a szerveződés lehetőségét is csökkenti (Petras–Veltmeyer 2001). Hardt–Negri (2001) erőteljes metaforákkal rajzolja meg az új impérium, az új Birodalom rajzát. Egy mindent átható, totális uralom jelenik meg narratívájukban („nincs semmi a tőkén kívül”), mely nem egyszerűen ideologikus vagy nemzeti, hanem a törvényt magát megtámadni akaró terrorisztikus, kriminális ellenség.²⁷ A hagyományos, nemzetállamokhoz kötődő imperializmus elméletének újraírása ez a globalizáció korában. Leírják a Birodalom felépítését is, nem kímélve a nemzetközi szervezeteket:

- a Birodalom „monarchiája”: USA és a G8-ak, nemzetközi szervezetek, mint WTO, Világbank, IMF;
- a Birodalom „oligarchiája”: a multinacionális cégek és más nemzetállamok;
- a Birodalom „demokráciája”: a különféle civil szervezetek és az ENSZ.²⁸

Samir Amin (1997) adja talán az egyik legmegvilágítóbb, és a fentieknél talán objektívebb retorikájú, precízebbnek tűnő elemzést. Egy állandó változásban lévő kapitalizmust beszél el. Ez egy expanzív, ugyanakkor kaotikus és krízisben lévő globális kapitalizmus, melyben olyan gazdasági intézkedések nyernek nagy teret, amik a rövid távú profitnyerést teszik lehetővé (IMF, Világbank); új monopóliumok alakulnak ki, és a periféria és centrum mellett a polarizáció számos új formája jelenik meg.

Az általa felsorolt 5 monopólium:

- a technológiai
- a világszintű pénzügyi piacok pénzügyi kontrollja
- a monopolisztikus hozzáférés a bolygó természeti forrásaihoz
- a média- és kommunikációs monopólium
- a tömegpusztító fegyverek monopóliuma

Részletesen elemzi a világ tíz évvel ezelőtti (úgy vélem, ma is érvényesnek tekinthető) helyzetét, figyelemmel a volt kelet-európai perifériára, a régi, félig industrializált 3. világra és a marginalizált 4-ikre. Új nemzetállamokon túlmenő szociális

²⁷ A „Birodalom” világos allúzió a Star Wars sorozatra, s erre bizonyos marxista művek, melyek vizuálisan is rájátszanak (pl. McLaren 2005a borítóján Bush és Cheney a Csillagok háborúja császáraiként jelennek meg).

²⁸ Atilio Boron (2005) szintén marxista oldalról azonban kritizálja, árnyalja narratívájukat, mert ha Latin-Amerikára tekintünk, a harmadik világra vagy az iraki háborúra, akkor a nemzetállamok fölötti „virtuális” ellenség képe nem tartható. Megvannak a konkrét, látható ellenségek.

és politikai szerveződés, globalizált termelési rendszer épült ki, de nem fejlődtek gazdasági és politikai kapcsolatok, melyek segítenének összeegyeztetni az újonnan kompetitív (ázsiai, latin-amerikai) zónák industrializációs fölemelkedését és a globális növekedés elérését; illetve az afrikai perifériával csak kizáró kapcsolat épült fel. A kapitalizmus expanziója pedig messze nem egyenlő a fejlődéssel. Míg a piac terén egységesülés szemtanúi vagyunk, addig a szociális rendszer terén az egység teljes hiánya látszik. Ez a krízis aztán kedvez az etnikai konfliktusok föllángolásának és a vallási fundamentalizmus térnyerésének is.

A kritikai pedagógia magáévá téve e marxista narratívák főbb vonalait; nemcsak az oktatás globalizálódásának fent már említett hatalmi mechanizmusaira hívja föl a figyelmet, hanem arra is, hogy a fiatalok nevelésében kiemelt szerepe van egy olyan osztályöntudat kialakításának, amely segít az erők egyesítésében a globális kapitalizmussal szemben. Kritikai pedagógia a Birodalom ellen (*Teaching against Empire*) kiáltja McLaren könyvének (2005a) sokatmondó alcíme.

3.2.3. HAZAI KONTEXTUS

E fejezet végén joggal vetődhet föl a kérdés, hogy miután ennyit írtam a globális kontextusról, miért nem szólok a hazai viszonyokról hasonló részletességgel. A fenti szemlélet jegyében azonban hangsúlyosabb a kutatásom szempontjából a nemzeti helyzeten túlmutató értelmezési keret, mert nagyon sok nemzeti szintű jelenség a fenti globális narratívában helyezhető el. A hazai kontextus kapcsán két tényezőt emelnék ki igencsak csonka, mégis (kutatások meggyőző retorikáival is) alátámasztható narratívámban. Az egyik, hogy a demokratikus rendszerváltozás sajnálatos módon összekötődve a kapitalistával lerombolta a szocializmus minden illúzióját, de álmát is, és új távlatot valójában nem kínált helyette, hanem csak erősödő társadalmi polarizációt, új feszültségeket, növekvő szociális bizonytalanságot hozott. Az egyenlőtlenségek megerősítője a „szabad”, kaotikus és szelektív iskola-rendszer is, mely csak a szétnyíló társadalmi olló még tágabbra nyitásában működik közre. A másik tényező az oktatáspolitikai világa, amelyre a jobboldali vagy balliberális ideológiai megfontolások által vezérelt végiggondolatlan, zsákutcákba vezető reformpolitika volt alapvetően jellemző az utóbbi húsz évben. A valóban baloldalinak tekinthető kezdeményezések (mint a komprehenzív iskola) marginalizáltak maradtak, a tanárok megbecsült aktív értelmiségi szerepköre – mely a reformok sarokpontja lehetett volna – nem érvényesült, az intézkedések nem vették figyelembe sem az alulról induló építkezés követelményét, sem a mélyebb társadalmi-kulturális folyamatok iskolai következményeit. Ez utóbbinak egyik jele, hogy a külföldi példákkal ellentétben (Walford 2003) Magyarországon nem tekintik a kvalitatív és etnográfiai kutatásokat az oktatáspolitikai intézkedéseket (*policy*) befolyásoló tényezőnek. Mindemellett az iskolai életre rányomta a bélyegét a csökkenő tanulólétszámból eredő válság (iskolabezárások), és az utóbbi évek növekvő feszültségeinek tükröződése az iskolai életben, melyet sajnálatos módon a média is egyoldalú módon felkapott, és ártóan tematizál az utóbbi időben (vö. Marusnik 2009). Ebben a helyzetben ráadásul a kutatások szerint a tanárok módszertani kultúrája, pedagógiai

látásmódja még mindig egy korábbi kor iskolai világához kötődik, s nem tud az új helyzetekre választ adni, ami könnyen a média által is erősített, a diákok ellen forduló narratívák felépítéséhez vezet. A céltáblaként álló tanulók természetesen leginkább a marginális helyzetben lévő gyermekek és fiatalok, akik az egész folyamat legkiszolgáltatottabb elszenvedői.

3.3. A nevelési folyamat

Bár egész írásomat áthatja a pedagógiai szemlélet, legalábbis igyekeztem, hogy áthassa, mégis úgy gondoltam, hogy egy neveléstudományi munkában fontos egy külön fejezetben foglalkoznom a nevelés kérdésével, a nevelési folyamattal. Ennek itt az emberkép és a kontextus megrajzolása után van a helye, hogy a fenti értelmezésekből fakadó nevelésről tudjak írni. Könyvem nem titkolt célja, hogy ne csak a kurrens (magyar) pedagógiai emberképet értelmezze újra, hanem a nevelési folyamat problémáját tekintve is új perspektívákat rajzoljon meg, kiemelve a fiatalok kulturális világainak társadalmilag konstituált szerepét abban. A társadalom és kultúratudományok régi-új távlatai – melyeket igyekszem érvényesíteni könyvemben – feltétlenül iránymutatóak egy ilyen (elméleti) kép számára. Az empirikus kutatás pedig mintegy ennek az interpretációs keretnek a soha nem teljes működ(tet)ését, konkrétságát hivatott felmutatni, elbeszélni, hozzátéve, hogy az első részben is van az elbeszélésből és a másodikban is az interpretációs keret kialakításából, tehát nem két elkülönülő gesztusról van szó valójában. De a történet fordítva is igaz lehetne: vagyis hogy pedagógiai interpretációim, empirikus tapasztalatom elmesélése termékenyítőleg hatnának a különféle antropológiai, társadalomtudományi, kultúratudományi diskurzusokra a nevelés szempontjának sajátosságai miatt. Egy neveléstudományi dolgozat erőteljesen ráirányítja a figyelmet az emberre mint *homo educandus*ra, akinek antropológiailag alapvető dimenziója a nevelés. Erre a párbeszédre azonban – ismerve a neveléstudomány honi pozícióját – kevés az esély, mint ahogyan még a neveléstudományon belül sem várok nagy vitát, dialógust a felvetett kérdésekről. Előző nagyobb kutatásom váltott ugyan ki némi visszhangot, de pontosan, ami legfontosabb lett volna, nem igazán adott alapot dialógusra vagy vitára, ahogyan a kritikai pedagógiáról szóló tanulmányom sem. Nincs módom arra, hogy a magyar pedagógia jelenlegi „politikai” helyzetét itt elemezzem, de fontos rá utalnom legalább egy ilyen „politikai” írásban, amely már az elejétől ellenkulturális pozícióba helyezte magát. Egy mondhatni, marginális tudmánypolitikai helyzetben lévő diszciplináról van szó. Többen egyfajta segédtudományként tekintenek rá, vagy épp vitatják tudományos helyét, tudományosságát, sőt már-már létjogosultságát (módszertani hegemoniáról beszélve pl. Dobszay László /publicisztikáiban/), a műveléséhez szükséges elméleti felkészültséget és a pedagógiával foglalkozókat nem tekintik igazi tudósoknak. Könyvemben és könyvemmel, kutatásommal azt a véleményt képviselem, hogy a neveléstudománynak hangja és helye van a magyar tudományos és társadalmi közéletben, mert van mondanivalója! Az intellektuális munícióna vonatkozóan pedig épp ellenkezőleg gondolom, egy neveléstudományi szakembernek kitekintéssel kell rendelkeznie a filozófiára, szociológiára, pszicho-

lógiaira, mert a társadalom- és embertudományok eredményeit fel kell használnia a maga elméletalkotásában, ami – szemben a már említett ártó és egyoldalú gyakorlatközpontúsággal – nagyon fontos folyamat a pedagógia számára. Végül érdemes megemlíteni, hogy van egy erőteljes belső differenciáltsága a neveléstudománynak. Egyrészt különböző „iskolákra”, megközelítésekre oszlik többféle szinten (kvalitatív, kvantitatív kutatások preferálása, mérés-központúság és szélesebb fókuszálás a kutatásokban, konzervatív és balliberális diskurzusok az iskoláról stb.). Másrészt számos aldiszciplínája van (a nyelvpedagógiától a különféle tárgyak metodológiáig), és még mindig követ egy hagyományos (akadémiai) felosztást: a nevelélmélet, az oktatáselmélet és a pedagógiatörténet elkülönítését. Bár manapság sokan megkérdőjelezzik ennek a diszciplináris elrendezésnek a tarthatóságát, főleg, hogy külföldön (angolszász, italo-hispán környezetben) ismeretlen ez; mégis úgy gondolom, hogy némi termékenysége is van ennek a hagyományos megkülönböztetésnek. Talán jó, hogy egy tanítást, oktatást középpontba helyező kontextusban a nevelésnek külön diszciplínája, tanszékei vannak.

Itt elérkeztem e fejezet egyik kulcskérdéséhez: a nevelés fogalmának meghatározásához, újraértelmezéséhez. A nevelést a magyar pedagógiai szakirodalom elválasztja az oktatástól. Az előbbi egyes értelmezésekben az átfogóbb fogalom, mely az oktatást is magában foglalja, s a személyiség egészének fejlesztése, más megközelítésben pedig sajátos terület, mely elválasztható az ismereteket, készségeket, képességeket fejlesztő oktatástól. Ez utóbbi kategóriába sorolható Bábosik István (1999, 2005) elmélete, mely talán az egyetlen teljes, átfogó és következetes nevelélméleti modell ma Magyarországon. Bár nem osztom teljesen e modellt, jó kiindulópontot jelent a további értelmezéshez. Bábosik a nevelés céljaként a konstruktív (saját maga és a társadalom számára is értékes) életvezetést folytató embert jelöli meg, ez történetének középpontja. A konstruktív életvezetést folytató „főhős” akkor válik azzá, ha autonóm módon konstruktív cselekvéseket hajt végre. Ezt akkor teszi, Bábosik szerint, ha szükségletté válik benne az adott cselekvés végrehajtása. A nevelés tehát e szükségletek kialakításának „története” a személyiségben. Két fő csoportja van a szükségleteknek: a morális-szociális (segítségnyújtás, fegyelem, munka stb.) és az önfejlesztő (intellektuális, esztétikai szükségletek, egészséges életmód szükséglete stb.). E kettő alkotja a személyiség pedagógiai modelljében az ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz, mely meghatározza az egyén konstruktív életvezetését, és elválasztható a szervező-végrehajtó rendszertől, amelybe az ismeretek, készségek, jártasságok, képességek tartoznak. Ez utóbbi fejlesztése az oktatás feladata, az előbbié pedig a nevelés feladata. Így világosan látszik a nevelés prioritásának elbeszélése, hiszen bár a szervező-végrehajtó komponenseknek kihagyhatatlan szerepük van az egyén társadalmi életében, annak konstruktív mivoltát alapvetően a nevelés határozza meg. Formálisan is felosztja a személyiségbeli szükségletrendszert Bábosik – ismét pedagógiai szempontból: szokások, a modellkövetés és a meggyőződés komponenseire jelezve, hogy mindezekre hatást kell gyakorolni a valóban komplex személyiségfejlesztés érdekében. Nagy érdeme modelljének, hogy a nevelést komplex folyamatként gondolja el. A folyamat történetében a nevelési tényezőkből kiinduló hatások módszerek révén tudnak működni. A nevelést tudatos konstruktív értékekre épülő tevékenységként beszéli el. Összetett személyiségképének fenyé-

nél kialakítja két szembenálló nevelési paradigma narratíváját: a hagyományosnak nevezhető normatív céltételezésű, intellektualisztikus-verbalisztikus hatásokra épülő, direkt módszereket követő comeniusi-herbarti modellt, és a reformpedagógiák relativisztikus céltételezésű, tapasztalati hatásokra épülő, cselekvések által nevelő, indirekt módszereket is követő modelljét. Az ez utóbbi felé való elmozdulást (kivéve a céltételezés kérdését) a nevelés megújulásának (szakmai optimalizálásának) történeteként konstruálja meg. Narratívájának még egy kiemelkedő, megemlítené elem van, mégpedig hogy a nevelés szereplőinek körét kitágítja: a hagyományosan nagy szerepet kapó pedagógus mellé oda kerülnek a feladatok és a kortárs személyek, csoportok tényezői. Bábosik a pszichológia serdülőkorú átpártolásra vonatkozó történetét alkalmazva a kortársak jelentőségét emeli ki, akik ebben a korszakban erőteljesebb hatást tudnak gyakorolni, mint egy felnőtt, s épp ezért van szükség az indirekt hatásrendszerre és módszerekre. Eredeti terveim szerint Bábosik modelljét egészítettem volna ki a szubkultúrák, az ifjúsági kultúra szempontjával, egyrészt esetleg a személyiségmodellbe beépítve a hiányzó kulturális komponenst, és különösen a kortárs csoport nevelő hatása kapcsán a szubkultúrák szerepét elemeztem volna. Az évek során azonban úgy láttam, tovább kell lépnem e narratívából, melyet túl szűknek éreztem. Bábosik elmélete egy adott paradigmán belül termékeny, előrevivő, jól működik mind az elemzés, mind a tervezés, mind a megvalósítás és kiértékelés fázisaiban, amint gyakorló pedagógusként ezt magam is megtapasztaltam. Nem vet azonban számot azzal a sok-sok fent felsorolt kihívással, melyek az emberkép és az attól nem elválasztható kontextus újraértelmezése során merülnek föl. Nem célom, hogy egy újabb modellt nyújtsak az övé helyett, inkább csak jellem a nevelésre vonatkozó főbb reinterpretációs szempontokat.²⁹

A megelőző fejezet narratívái megmutatták, hogy kétséges: ma valóban össze lehet-e állítani egy olyan struktúrában gondolkodó elbeszélést a nevelés alanyáról, mint Bábosiké; és lehet-e a nevelést egyszerűen arra a tudatos, tervezett, értékek mentén szerveződő folyamatra szűkíteni, amit ő elbeszél. Egy ilyen preskriptív történetet két nem mindenben külön úton járó kihívás ér: a posztmodernizmus, illetve a kritikai gondolkodásmód felől. Részben mindkét megközelítés pedagógiája összeállhat az olvasó értelmezésében (már az előző fejezet alapján) – a sok pedagógiai utalás miatt –, mégis úgy gondolom, érdemes kiegészíteni, szintetizálni a fenti interpretációkat.

Bábosik István és mások is a nevelést *személyiségfejlesztésként* jelenítik meg. Egy posztmodern vagy még inkább posztstrukturális szemléletben nem tételezhetünk egy olyan egyértelmű személyiséget és identitást, amelynek a fejlesztését mint nevelési folyamatot leírhatnánk. Ez azonban nem zárja ki a nevelést mint átirított lehetőséget, ahogyan ezt korábban is jeleztem.

²⁹ Természetesen több kiemelkedő magyar gondolkodó neveléssel kapcsolatos elképzeléseit, meghatározását megemlíthetném itt (Gáspár László, Trencsényi László), kiemeltem azonban egyet, a véleményem szerint legteljesebbet, hogy aztán az általam preferált (szélesebb értelmezésű) megközelítést mutathassam be részletesebben, amely nem magyar szakirodalomban jelenik meg.

A személyiség szót leginkább egy pszichológiai megalapozottságú pedagógiai szóhasználat kedveli. Az általam olvasott idegen nyelvű szakirodalomban nagyon kevés alkalommal találkoztam vele. Sokkal inkább a szubjektum és az identitás szavakat használják egy személy valamiféle azonosításának leírására. A két fogalmat (személyiség és identitás) itt most úgy használom, mintha egymással helyettesíthetők lennének. Tudatában vagyok annak, hogy ez nem az elfogadott szakmai szóhasználat, mégis egybe vonom a két fogalmat, hiszen mindkettő a ki vagyok, és ki leszek; mivé válhatok, mivé kell válnom kérdései köré szervezve elbeszélhető. Írásomban több helyen van szó az identitásról. Egy narratív, átmeneti, határátlépő, *mestizaje*, performatív, diszkurzív, társadalmilag, illetve a kapitalista viszonyok által meghatározott identitás képe rajzolódik ki a szövegekből. Ezt még kiegészítem egy korábbi írásomban (Mészáros György 2003) már alkalmazott metaforával: a maszkéval.

Az ókori görögök a színházban használatos maszkokat nevezték *proszóponnak*, s innen alakult ki a személyiség elnevezése is. Vajon csak ilyen felvett maszk a személyiség? Mások, sőt önmagunk személyiségét csak a történeteken, narratívákon keresztül tematizálhatjuk, ragadhatjuk meg, ezek pedig szükségképpen „maszkok”, tehát már kifejeződések, reprezentációk, jelek. A kik vagyunk maszkja szorosan összefügg a „hova tartozom”-éval. Identitásunk is maszk, melyet nem (teljesen) mi készítünk, hanem a társadalmi kontextus hálójában jön létre. A maszk fogalma egyszerre fejezi ki a kinyilvánítást és a fölvettséget (amely lehet „rárakottság” is), az archoz kapcsolódást és az attól való elkülönülést. Az arccal való párhuzam különösen termékeny ezen a ponton. Az arcot valami eredetinek gondoljuk, ami a sajátunk, míg a maszk olyan, amit fölveszünk, sőt lecserélhetünk, amivel játszhatunk. Első látásra úgy tűnhet, hogy az arc lehetne a személyiség és identitás megfelelő kifejezője. Ha azonban pont a „valami eredeti” meglétét akarjuk megkérdőjelezni – mintha a szubjektum minden narratíva, fölvelt vagy föltett értelmezés, viszony, szöveg nélkül az lehetne, ami – akkor pontosan a maszk a megfelelőbb kifejezés. Ezentúl jól összejátszik e metafora a fenti identitásértelmezésekkel, különösen a játékok, átmenetiség és szembenállás aspektsaiban.³⁰

A magyar szakirodalom nem tudott mit kezdeni a posztmodern kihívással, mert egyértelműen relativistának, nihilistának bélyegezte, és a nevelés értelmezésében is megmaradt egy jól leírható, felnőtt által egyértelműen irányított, preskriptív folyamat narratívája mellett (vö. Zrinszky László 1997). Ahogyan már láttuk, lehetséges a posztmodernhez kapcsolódó gondolatokat összekötni az értéktételező pedagógiával. Nem az értékek kiiktatásáról van szó, csak azok és az ember (textuális, társadal-

³⁰ Ezt Bahtyin (1965/2002) szövege illusztrálja jól:

„A maszk a népi kultúra egyik legbonyolultabb, igen sokértelmű motívuma. A szerepcserékből és az átváltozásokból fakadó örömhöz, a dolgok viszonylagosságában való vidám gyönyörködéshez, az azonosság és az egyértelműség jókedvű tagadásához, a dolgok önmagukkal való bárgyú egybeesésének elutasításához kapcsolódik; a maszk motívuma a természetes határok átmeneti, változékony, áthágható voltát fejezi ki, a csúfolódás, a rendes név helyett használt gúnynév jogosultságát tükrözi; az álarcban az élethez való játékos viszony ölt testet, alapját a valóságnak és a az ábrázolásnak az az igen sajátos kölcsönviszonya alkotja, amely minden ősi szertartásforma jellegzetessége” (i. m., 50).

mi) konstituáltságának figyelembe vételéről, ami a pedagógiai (nevelési) folyamat ilyen konstituáltságát is jelenti. Egy fluidabb, kritikusabb, tágabb nevelésfogalomra van szükség, mely egy új pedagógiai emberkép jegyében sokkal inkább szól közös kérdésekről, értelmezésekről, mint felnőtt válaszokról.

Aronowitz–Giroux (1991) és később Giroux (1999) próbál meg egy ilyen új posztmodern pedagógiát fölrajzolni. A kihívást a szerzők leginkább a jelentésadás és identitásfelépítés folyamatának megváltozásában látják, de kiemelik a posztmodernitás kontextusának tényezőit is,³¹ melyek szemben állnak értelmezésükben a még a modernitáshoz erősen kötődő iskolai neveléssel. Szerintük a posztmodernizmus a pedagógusokat elláthatja egy olyan új elméleti kerettel, amely segít a hatalom kérdésének ártértelezésében, a jelentésképződésre fókuszálásban, a normatív keretek iránti gyanú felébresztésében, így a totalizáló, marginalizáló narratívák megkérdőjelezésében. Ezen túl a nevelők megérthetik a posztmodernizmuson keresztül a specifikus, történeti, átmeneti tényezők jelentőségét a pedagógiában. A fiatalokra vonatkozóan Giroux felmutatja, hogy egy új „határfiatalság” nő fel, amely egy téridőben összeszűkülűt, vándorló, mozgásban lévő, széttöredezett, meghatározatlan világban él. E helyzetben nem működtethető a modernista pedagógia. Ez utóbbi a fix identitások kialakítására, a társadalmilag szükségesnek vélt „technikai” készségek fejlesztésére és/vagy egy magas státuszú (elit) tudás közvetetésére törekszik. Ehelyett a tanulók hangját kellene középpontba állítani. A hang Aronowitz–Giroux (1991) meghatározása szerint az a mód, amelyen keresztül a fiatalok jelentést hoznak létre a különféle társadalomban fölépülő szubjektumpozíciók között mozogva. A tanulóknak lehetővé kell tenni, hogy elemezzék a jelentések pluralitását, kihívással az egyértelmű felé. A saját tapasztalataikból kiindulva elemezzenek, miközben megvizsgálják a módokat, ahogyan a domináns társadalmi kapcsolatokban fölépül a szöveg. A posztmodern pedagógia a szöveg pedagógiája, mert a szövegek – s erről az iskola megfeleldez – pedagógiai és politikai harcok terei.

A szerzők azonban nem állnak meg az önmagáért való jelentésképzés folyamatánál. Posztmodern pedagógiájuk kritikai. Elutasítják a posztmodernizmus reakciós elemeit, melyek kételkedők a politikai cselekvéssel kapcsolatban, és a jelentésképzés pedagógiáját egy radikális, ellenálló, politikailag cselekvő, a remény ígérését hordozó pedagógiaként képzelik el. Szükség van tehát a politikai harcra egy demokratikusabb társadalomért, és az ellenállás valamilyen közös nyelvére is.

Giroux (1993) megmaradva a posztmodern pedagógia ilyen kritikai értelmezésében, a már említett határpedagógia koncepcióját dolgozza ki. Ennek célja egy olyan demokratikus közéleti filozófia kialakulását segíteni, amely tekintettel van a különbözőség (*difference*) tényezőjére egy olyan közös harc kontextusában, mely átalakítja a társadalmi életet. A határpedagógia tekintettel van a változó, átiródó határookra, és az iskolai nevelést összeköti a nevelés sokkal szélesebben értelmezett kategóriájával. A határ metaforája jelzi az episztemológiai, kulturális, politikai, szociális kereteket, melyek a történelem, hatalom és különbség nyelvét strukturalizálják, alakítják. De jelzi a határok történeti és szociális felépítettségének erőssé-

³¹ Ezek nagyon hasonlóak ahhoz, amelyeket fent magam is megrajoltam a posztmodernitásról szóló fejezetben.

geit és gyengéit is, és a határok átszabhatósága, átalakításának lehetősége mellett tör lándzsát egy elsősorban politikai és etikai nyelvet beszélő, az uralommal való szembenállást, áthágást hirdető, a fiatalokat *határátlépésre* segítő pedagógia jegyében. A fiatalok határátlépővé nevelése azt is magával hozza, hogy a másikat a saját szempontjai mentén értik meg, és megtanulnak olyan határterületeket létrehozni, amelyek új határidentitások létrehozását teszik lehetővé.

Itt érdemes visszatérni a pedagógia meghatározásának a fejezet elején felvetett problémájához. Giroux ugyanis egy olyan tág értelmezését adja határpedagógiája kapcsán a fogalomnak, amellyel a fiatalok kulturális világának értelmezőjeként magam is azonosulni tudok:

„[átírni a pedagógia jelentését] azt jelenti, hogy pedagógiát mint szöveges, verbális és vizuális gyakorlatok konfigurációját értelmezzük, amelyek olyan folyamatokat foglalnak magukban, amiken keresztül az emberek megértik magukat és az utakat, ahogyan másokkal és saját környezetükkel kapcsolatba lépnek. Ez az új jelentés elismeri, hogy a kulturális termelés különféle tereiben létrejövő szimbolikus reprezentációk egyenlőtlen és ellenállásba ütköző hatalmi viszonyokat jelenítenek meg. Mint a kulturális termelés egy változata, a pedagógia bevonódik a szociális gyakorlatok, értékek, vágyak és tudás felépítésébe és szervezésébe. A pedagógia egy olyan fogalmának kialakításáról van itt szó, amely képes beszembeszállni a szimbolikus termelés domináns formáival. Mint kulturális gyakorlat (...) a pedagógia kétségbe vonja és átforgatja a cselekvés, beszéd, szöveg különféle formáinak konstrukcióját, prezentációját és alkalmazását. (...) Így leírva a pedagógia kevésbé előírások általánosított halmazának kidolgozásáról szól, mint inkább az elmélet és gyakorlat kapcsolatának újraírásáról a kulturális politika egy formájaként” (i. m., 3. saját fordítás).

A pedagógia terei így kiszélesednek: mindenféle kulturális reprezentáció (filmek, média, virtuális világok, szubkultúrák stb.) ide tartozónak tekinthető. Eredeti projektem ennek a meghatározásnak a fényében írtam át kutatásomban. A (szub) kultúrák ebben a szemléletben már nem csupán mint egy nevelési tényező (kortárs közeg) válnak érdekessé, hanem mint a társadalmi jelentésképződés alapvetően pedagógiai terei jelennek meg az értelmezésemben, ahogyan ebbe az irányba mozdult korábbi kutatásom is (Mészáros György 2003), amely a partikultúrát mint pedagógia terepet elemezte, vagy egy másik cikkem, mely a kortárs filmeket (Mészáros György 2005b) értelmezte neveléstudományi szempontból. Ez a meghatározás egyébként a neveléstudomány hazai szűkösebb értelmezésén is oldhatna, kiszélesítve horizontját.

A fenti szövegekkel már természetesen átléptünk a kritikai pedagógia területére, mely személyes választásaim középpontjában áll. Az irányzat bővebb ismertetéséhez az ezt részletesen bemutató tanulmányomra utalok (Mészáros György 2005a), bár hozzá kell tennem, hogy az ott megjelenő szemléletem változásokon ment keresztül, és ebben a mostani írásomban már egy sokkal egyértelműbb elkötelezettség jelenik meg a kritikai pedagógia mellett, és annak egy sokkal radikálisabb értelmezése is. E fejezetben még fontosnak tartom kiegészíteni az eddigieket egy olyan gondolkodó narratívájának bemutatásával, aki az irányzat eredetét jelenti, és akinek gondolataira épül mindaz, amit fentebb több helyen bemutattam.

Paolo Freiréről van szó. Ő olyan gyakorlati-elméleti szakember volt, aki Brazíliában az igazságtalanság és elnyomás jelenségének kihívására igyekezett reagálni – nem csak elméletben –, elsősorban a felnőttnevelés terén. Főműve: *Az elnyomottak pedagógiája* (Freire 1970/2000). Sajnos még magyarul nem jelent meg (semmilyen műve!). Freire által lép be, s gyakorol komoly hatást különösen az amerikai neveléstudományi tradícióra a marxista diskurzus. Freire újraolvassa, újraértelmezi Marxot egyrészt a már említett Frankfurti Iskola interpretációját felhasználva, másrészt számos egyéb gondolati áramlatot integrálva könyvében. Egy sajátosan dél-amerikai változata születik itt meg az újmarxizmusnak, amely bizonyos értelemben „misztikusnak” (vö. indián és katolikus kultúra) is nevezhető. Freire ugyanis merít a keresztény perszonalizmusból, az egzisztencializmusból, a humanisztikus pszichológiából koncepciója kialakításában. Jellegzetes, hogy Lenintől és XXIII. János pápától egyaránt találunk idézeteket művében. Az akkoriban születő felszabadítási teológiával szintén kölcsönhatásban van a freirei gondolat. Munkája során Freire azt látta, hogy vannak olyan elnyomott emberek, csoportok a társadalomban, akik csöndre, némaságra vannak ítélve, mert hangjuk nem tud megszólalni a szociális közegben. E megalázott, dehumanizált emberek helyzetének leírásával kezdi könyvét. Ők az eltárgyasultság szituációjában vannak, melyet a halál metaforájával ír le. A csönd egyik oka, hogy az elnyomottak sokszor magukban hordják az elnyomókat (elvárásaikat, céljaikat), s ezért sem tudnak kilépni helyzetükből. Ezt a szituációt kell Freire szerint megváltoztatni, szembeállva az elnyomókkal egy szeretet által vezérelt forradalommal. A forradalomnak e keresztényi, affektív megközelítése tipikusan latin-amerikai jellemzőnek tekinthető. A forradalom a szeretet cselekedete még az elnyomókkal szemben is, mert az ő érdekükben is történik, hogy ők szintén emberibbé váljanak. Az elnyomottak felszabadítása, emancipációja emberi mivoltuk kiteljesedését jelenti, s ez egyben megszünteti az elnyomók-elnyomottak halálós kettősségét a társadalmakban.

Freire társadalmi elemzéséből levezetett pedagógiai koncepciója még egy ismeretelméleti, nyelvészeti modellre is épít. A világ megismerésének, együttes kutatásának folyamatként írja le a tudásszerzést, formálódást. A tudás társadalmi konstrukció, nem a világ egyértelmű leképezése, tehát optimálisan a dialógusból épül. A dialógus lényege „a szó”, amely az akció és a reflexió kettősségét hordozza. Nem autentikus „a szó”, amely nem világot átforgató praxis is egyben.

Ennek fényében a freirei pedagógia szembehelyezkedik minden felülről jövő neveléssel, és azzal, amit ő az iskolai tudásközvetítésben „bankkoncepciónak” nevez. Ez a tudásra mint valamilyen egyeseknek meglévő tárgyra tekint, amelyet át kell nyújtani azoknak, akik nem tudnak. Ez a gondolat s a belőle fakadó cselekvés csak megerősíti az elnyomást, és nem teszi lehetővé a saját hang megszólalását. A nevelés-oktatás feladata nem az elnyomottakért tenni, hanem velük együtt dolgozni felszabadításukért. A lehetőség öbennük van. Gondolata szerint fel kell számolni, hogy a tanár és diák kettősségében gondolkodjunk, a nevelés-oktatásban valójában a tanuló-tanár és a tanár-tanuló lép egymással dialógusba. A pedagógiai dialógus a világ megismerését és átalakítását mozdítja elő: az elnyomottal együtt ismeri fel az elnyomás okait, és megteremti azok felszámolásának lehetőségét. Ez a felismerési folyamat a híressé vált freirei „tudatra ébredés”: a *conscientização*. Mindez termé-

szetesen azt jelenti, hogy az iskola alapvetően (széles értelemben vett) politikai hely. Freire szerint pedig a kritikai pedagógiának azért kell küzdenie, hogy – sokszor idézett mondata szerint – „a pedagógia politikaibb, a politika pedig pedagógiaibb legyen”. Freire és a kritikai pedagógia képviselői egyébként nagyon fontosnak tartják, hogy mindezt ne csak elméletben hangoztassák, hanem cselekedjenek is, tegyenek az elnyomás ellen, a nem erőszakos forradalom generálói legyenek.

Freirének számos követője akadt, nemcsak Dél-Amerikában, de az USA-ban, Kanadában is. Ezzel az angolszász közvetítéssel a freirei gondolat eljutott a világ számos régiójába, és lelkes követőkre talált. Az irányzat a mainstream angolszász, észak-amerikai instrumentalista-pragmatista beállítottsággal szemben egy teljesen más koncepciót képvisel, s lesz így „ellenkultúra” abban a pedagógiai-tudományos közegben.

Ahogy korábbi tanulmányomban jeleztem, a kritikai pedagógia politikailag is egy harmadik utat képvisel az USA-ban: a konzervatív és liberális nagy irányzatai mellett a baloldaliság megjelenítője. Szembeszáll mindkét irányzat pragmatizmusával és technokrata, üzleti beállítottságával. A pedagógiának visszaadja etikai dimenzióját, melynek alapja a társadalmi igazságosságért vívott küzdelem. Nem hisz a semleges iskolában, visszautasítja a teljes relativizmust. A harcot mindig közösségi és nem csupán egyéni szinten képzeli el.

Ha most visszatérünk a fejezet első részében felvetett problémához az identitás kérdéséhez, akkor a posztmodern kihívás által hangsúlyozott változó, átmeneti, teljesen nem meghatározható önazonosság képét, melyet a maszk metaforájával igyekeztem kifejezni, ki kell egészíteni a kritikai pedagógia fényénél. Egyrészt a *conscientização* folyamata a legújabb reinterpretációkban az osztálytudat, osztály-identitás felébredését is jelenti, és általában az identitáskategóriák politikai cselekvésben betöltött szerepének elismerését hozza magával – a szükséges butleri gyanúval, kérdéssel élve közben.³² A jelen írás szempontjából különösen az ifjúsági (szub) kultúrák identitáskategóriák jelentősége emelkedik ki. Másrészt a politikai és etikai dimenzió hangsúlyozásából fakadóan az identitásnak egy termékenyebb, a szolidaritás jegyében megszülető új képe kezd kirajzolódni, mely a másoknak adottságban jön létre. McLaren–Farahmandpur (2005) írja ezzel kapcsolatban: „...el kellene kezdenünk az identitást újragondolni sokkal inkább annak jegyében, hogy mit tehetünk egymásért (etikai kérdés), mint hogy kik vagyunk (episztemológiai kérdés)” (i. m., 116). Hozzáteszem, a két dimenzió (etikai és episztemológiai) megközelítésében egymástól elválaszthatatlan, ugyanakkor elismerem pedagógiai szempontból is az etikai prioritását.

³² Érdekes megemlíteni, hogy épp Butler elmélete mint találkozási pont az, ahol még mindig lehet egyfajta explicit párbeszédet látni az egymásnak egyre erőteljesebben nekifeszülő posztstrukturalista és kritikai megközelítés között. Butler, mint láttuk, maga is elismeri az identitáskategóriák, identitáspolitikák időleges, részleges jelentőségét, és McLaren–Farahmandpur (2005) is hasznos, de persze elégtelen hozzájárulásnak tartja Butler identitásmegkérdőjelezését.

A fejezet végén talán válaszolnom kellene arra a jogos olvasói elvárásra, hogy összefoglaló definíciót adjak az ebben a kutatásban, könyvben érvényesített nevelésifolyamat-felfogásról. Ezt azonban nem teszem meg, jelezve ezzel a meghatározás nehézségét. Meghatározás helyett a fentiek inkább újraértelmezési keretet adtak, kérdéseket vetettek föl, horizontot szélesítenek, és reményeim szerint „empirikus narratívám” ugyanezt fogja tenni, hozzájárulva egy újabb neveléseméleti koncepció alakulásához, melynek talán nem is kell lezárható, jól strukturált elméletnek lennie – mint Bábosik Istváné – a mai episztemológiai és társadalmi-kulturális közegeben.

3.4. Az iskola világa

Írásomban ugyan egyrészt egy szélesebb nevelésfogalmat igyekszem érvényesíteni, másrészt azonban kutatásom elsősorban az iskolai nevelésről szól, hiszen egy iskolai etnográfia empirikus vizsgálatom. Az iskoláról szóló szakirodalom bevezetetlen vár a neveléstudományban. Rengeteg megközelítés, elmélet (narratíva) él egymás mellett (Zrinszky László 2000). Az utóbbi évtizedekben különös figyelem fordult az iskola változásainak és változó helyzetének értékelésére (Perjés István 2003). Eltűnt az iskola mint alapvetően pozitív, fejlesztő hely illúziója (Hunyadi Györgyné – M. Nádas Mária – Serfőző Mónika 2006); a régebbi reformpedagógiai kritikák továbbélése, felújítása révén sokféle alternatíva jelent meg a „hagyományos” iskola mellett; és egyesek számára kérdéssé vált, hogy a modernitáshoz kötődő intézménynek és intézményrendszernek vajon ma is van-e létjogosultsága (az iskoláztatás gondolata: Illich 1971). Erőteljes kritika éri az iskolát abból a szempontból is, hogy alapvetően az egyenlőtlenségek reprodukálásának, a *status quo* fenntartásának a helye, többek között egy kispolgári hegemon kultúra közvetítésével. Ezzel kapcsolatban érdemes Bourdieu (1974) írását idézni, amely mintegy vádirat a modern iskolával szemben. A magyar megjelenés évszámát látva egyébként ijesztő, mennyire reflektálatlan maradt mai napig ez a felkiáltás az iskolai gyakorlatban.

Bourdieu kiemeli az oktatási rendszer paradoxonát: viszonylagos függetlenségét és ugyanakkor osztályviszonyoktól való függését. A függetlenség azt jelenti, hogy:

„az iskola intézménye az egyetlen, amelynek teljes mértékben hatalmában áll az, hogy ... az intézmény változatlan fenntartására kiválasztott és képzett személyek kiválasztását és képzését meghatározza, s ily módon a legkedvezőbb helyzetben van ahhoz, hogy elfogadtassa a fennmaradását biztosító normákat, ha másként nem, hát úgy, hogy átértelmezi a külső világ normáit” (i. m., 68-69).

„A hagyományos oktatási rendszer viszonylagos függetlenségének köszönheti, hogy sajátos módon járulhat hozzá az osztályviszonyok szerkezetének újratermeléséhez; elég ugyanis, ha saját szabályainak engedelmessé válik, ezzel máris és mintegy ráadásul, azoknak a külső elvárásoknak is eleget tesz, amelyek a fennálló társadalmi rend legitímálására való funkcióját meghatározzák” (...) (73).

Bourdieu az „azonos módon programozott személyek sorozatgyártása” (68) helyének minősíti az iskolát, ahol a dolgos aszkézis kispolgári ideológiája érvényesül: az érdemre hivatkozó etikai igazolás. Az apparátus pedig (a valójában a nagypolgárságot kiszolgáló) középpolgárság. Ebben a folyamatban azt is felmutatja, mennyire álságos az iskola semlegességre való hivatkozása.

„...az etikai és politikai krédókkal szemben kinyilvánított semlegesség, sőt a hatalommal való tüntető szembefordulás csak még láthatatlanabbá teszi azt a hozzájárulást, amit a fennálló rend fenntartásához egyedül az oktatási rendszer képes nyújtani” (84).

A reprodukció pedig együtt jár a marginalizációval, amit az iskola különösen „gonoszul” művel Bourdieu éles narratívájában:

„A polgári társadalomtan e legkedveltebb eszköze, amely a kedvezményezetteknek még azt a végső és legalapvetőbb kedvezményt is megadja, hogy nincs miért magukat kedvezményezettnek látniuk, annyival is könnyebben meg tudja győzni a kismimizetteket arról, hogy iskolai és társadalmi karrierjüket, sorsukat, adottságaik és érdemeik személyes hiányosságainak köszönhetik, mert a műveltségből való tökéletes kismimizés kizárja azt a lehetőséget, hogy kifosztottságuk tudatára ébredjenek.” (uo.)

Ez az éles kritika szintén fölveti az iskola mint intézmény létének kérdését. A kritikai pedagógia gondolatait követve a magam részéről nem gondolom, hogy az iskolát meg kellene szüntetni, de az tény, hogy gyökeres átalakulására szükség van. Ahogy Giroux (1988b) felhívja rá a figyelmet, az iskolának egyrészt el kell szakadnia modernitáshoz kötődésétől, másrészt fel kell számolnia kirekesztő, hegemónikus kultúrák közvetítő, egyenlőtlenségeket reprodukáló jellegét, harmadrészt e folyamat részeként belső életében is demokratikus tereppé kell alakulnia. Érdekes megemlíteni itt még az iskolai és családi nevelés párhuzamosságának kérdéskörét. Ennek is többféle értelmezése lehetséges. Meglepőnek hathat például hooks³³ (1994) gondolata, aki a saját történetét elmesélve az otthont egy olyan helyként írja le, ahol arra volt kényszerítve, hogy valaki más képéhez alkalmazkodjon arról: ki ő, és kinek kellene lennie; az iskolát viszont olyan helyként, ahol elfelejthette azt a szelfet, és gondolatok által újraalkothatta (*reinvent*) önmagát. Az iskola ebben a narratívában a család elnyomásával szembeni demokratikus terepként jelenik meg. A másik oldalon elgondolkodtató az iskola családhoz való hozzáállását kritikusan megvizsgálni, különösen a marginalizált tanulók családjaival kapcsolatban. Bernstein (1974) az ezzel kapcsolatos deficit szemléletet kritizálja (amelybe megjegyzem, korlátozott kód elméletével aztán maga is beleesik), amely a kiegyenlítő, kompenzatorikus oktatás fogalma mögött rejlik:

³³ bell hooks következetesen így, kisbetűvel írja a nevét mindenhol, és az őt idézők többsége is! (Nyilván egy a „személyre” másképp tekintő feminista gesztus rejlik e mögött az írásmód mögött.)

„A kiegyenlítő oktatás fogalma arra szolgál, hogy elterelje a figyelmet az iskola belső szervezetről, az oktatási környezetről; arra készítet, hogy a családra és a gyermekekre koncentráljunk. Azt sugallja, hogy valami hiányzik a családból, s következőképp a gyerekből, s így a gyerek képtelen hasznosítani az iskolát. ... így válik a gyermek egy kis 'hiányos rendszerré'.” (188)

Az iskola belső életének tekintetében az iskolakutatások fontos tényezői a pedagógiai (iskolai) etnográfiai. Ezek egyébként azt is jól megmutatják, hogy ez a belső világ mennyire nem elválasztható a társadalmi kontextustól, valamint hogy a strukturális (vagy akár mennyiségi) alapú elemzéseket, értelmezéseket (aminek egy példája a fenti bourdieu-i analízis is) milyen jól kiegészíti az etnográfiai megközelítés, mely új szempontokat adhat a rendszerszintű folyamatok interpretációihoz is. Épp ezért lenne fontos az oktatáspolitikára számra is az ilyen vizsgálatok előmozdítása. A magyar szakirodalomban Szabó László Tamás (1985) tesz említést az iskola ilyen kutatásáról, illetve Nagy Mária és kollégái végeztek egy rövidebb ideig tartó kvalitatív kutatást néhány iskola belső világáról (vö. Lannert Judit – Nagy Mária 2006), de korábban „igazi”, hosszabb etnográfiai vizsgálat még nem készült. A magam korábbi rövid ideig tartó kutatását is ide sorolhatom, mely a techno-house és az iskolai világ összehasonlítására épült (Mészáros György 2003). Egyébként ez azért is érdekes, mert árnyalja az iskola mint egységes modern közeg képét, jelezve, hogy számtalan – de nem feltétlenül építő módon jelenlévő – posztmodern elem lehet jelen egy iskola életében, és nem egységes kulturális terep az oktatási intézmény.

A magyar pedagógiai tradícióval szemben igen nagy hagyománya van az iskolai etnográfiaknak külföldön. Az általam elsősorban használt angolszász irodalomban rengeteg szöveg látott már napvilágot. A témák igen nagy sokszínűséget mutatnak.³⁴ Leginkább a Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) híres birminghami központja indította el ezek hagyományát. Különösen kiemelkedik Willis (1977/2000) monográfiája, mely azt mutatja be szemléletesen, hogy az egyfajta kultúra egyeduralmát és közvetítését preferáló iskola közegében hogyan alakítanak ki a munkásosztálybeli fiatalok olyan szembenálló kulturális megnyilvánulásmódokat, amelyek viszont pont nem segítenek nekik a kitörésben, hanem eddigi, marginalizált pozíciójukat erősítik meg a munkaerőpiac tekintetében. Nincs módomban (helyem) itt a sok általam is olvasott etnográfia áttekintésére, és még utalok rájuk a módszertani fejezetben: most pusztán egy, e kutatásban is felhasznált írásra utalok részletesebben.

Ez McLaren már idézett (1986/1999) kutatása. A szerző egy korábbi írása (McLaren 1980/2003), amely nem volt más, mint egyfajta napló egy pedagógus tapasztalatairól marginalizált fiatalok között, már mintegy előtanulmányként szolgált ehhez az etnográfiahoz. Váratlan sikere volt egyébként ennek a korábbi személyes hangvételű, narratív műnek Kanadában. Az iskola arcát mutatta meg egy más oldalról, ahogy eredeti címe is kifejezte: „Kiáltások a folyosókról” (*Cries from the Corridors*).

³⁴ Erről bővebben ld. a következő főfejezetben.

A Schooling as a Ritual Performance-ban (1986/1999) McLaren már egy sokkal szisztematikusabban végiggondolt etnográfiai vizsgálatot végezett el. Egy katolikus iskolában kutatott, ahol azori (portugál) fiatalok tanultak. Résztvevő megfigyelései, a fiatalokkal való kapcsolata alapján egy szembeállítást beszél el: az utcai (utcasarki) és a hivatalos iskolai tudás ellentétét. Az utcai tudást a portugál fiatalok megélték, átélték és diszkurzív, affektív ideológiai közvetítéssel sajátították el. A tudás ebben a koncepcióban nem valami megérteni való elsősorban, hanem olyan, amit érzünk, és amire szomatikusan reagálunk: vagyis testi materialitásában. Ezzel az (át)érezett, affektív tudással szemben az iskolai, osztálytermi tudás távoli, izolált, absztrakt maradt, amit nem éltek meg. Ez nem valaminek a tudása, hanem valamiről szóló, eldologiasított tudás. Nem is fektettek energiát ennek elsajátításába. Az ilyen idegen tudásközvetítéshez ráadásul az iskola vágyakat, testet szabályozó, kontrolláló gyakorlatai is kapcsolódtak, amellyel a fiatalokat egy fix, világos, katolikus identitás kialakítására akarták vezetni. A tanulók azonban ellenálltak, és megjelentették az iskolában az utcai kultúrát a maga ritualitásával, performanszaival. Egyfajta ritualizált kísérlet volt ez arra, hogy az utca (már mint metaforikus-allegorikus tér) hibridizált és áthágó diskurzusait behozzák az iskola falain belülre.

A fejezet végén szeretnék még az iskolával kapcsolatban egy olyan szempontot fölvetni, amivel a szakirodalomban nem találkoztam, de talán érdekes, új értelmezési dimenzió lehet. Ez a hackelés fogalmának kiterjesztéséből fakad. A hackerek olyan emberek (sokszor fiatalok), akik a számítógép és internet adta lehetőségeket úgy fordítják mintegy visszájára, hogy megbontják ugyanezt a technológiát, játszanak vele, és ezzel kifejezik szabadságukat, valamint a lehetőségek sokszínűségét a cybertérben. Egyfajta hackelő kultúráról beszélhetünk (Douglas 2002). Ha a fogalmat kiterjesztjük és elválasztjuk a számítógép világától, akkor metaforikusan egy a szabadságot kifejező, játékos, a meglévőt felhasználó, de ugyanakkor azt kikezdő, „visszájára” fordító, feltörő (hacker!) kulturális gyakorlat megnevezése is lehet. Ennek egyik érdekes példája a Kétfarkú Kutyapárt politikát is „komolyan” parodizáló tevékenysége és honlapja (www.mkkp.hu), melyet „valóságteremtő központként” aposztrofálnak. Ennek középpontjában egy önmagára reflektáló megbontó *street-art* áll. Az iskolával kapcsolatban is feltárható a diákok ilyen ironikus-parodisztikus, felhasználó-feltörő, kikezdő-megbontó hackelése.

3.5. Az ifjúsági szubkultúrák

Könyvem címe az ifjúsági szubkultúrákra utal, de ahogyan már a bevezetőben jeleztem, a kutatás eredeti projektje, mely sokkal erőteljesebben a jól körülhatárolható ifjúsági szubkultúrákra koncentrált, némileg átalakult, és sokkal inkább a fiatalok kulturális világának pedagógiai jelentőségére igyekszem rámutatni munkámmal. Ennek ellenére a szubkultúrák kérdése ebben a kulturális világban kiemelkedő, és célszerű egy vázlatos összefoglalás a témával kapcsolatos kutatásokról. Valóban csak áttekintés jellegű ez a fejezet, mivel a központi kérdés kutatásomban már nem az egyes szubkultúrák pedagógiai szerepe.

3.5.1. A SZUBKULTÚRÁK KUTATÁSA

A szubkultúrák kutatása az utóbbi évtizedekben különösen a külföldi szociológiai és antropológiai szakirodalomban népszerű, kedvelt területnek bizonyult. Számtalan tanulmány jelent meg a témában. E diszciplínákban jól összetalálkozott a szubkultúrák iránti érdeklődés az önálló kategóriaként megjelenő ifjúság kutatásának szintén előtérbe kerülő igényével, létrehozva a kifejezetten ifjúsági szubkultúrák feltárására, leírására szakosodott szakirodalmat. A két összeérő tendencia értelmezhető úgy, mint két allegorikus projekt. Az első a társadalomról a korábbi (organikus egész) képtől eltérő allegóriában gondolkodik, és azt mint széttöredezett, önálló kulturális „alrendszeréből” álló és széteső egészet építi fel, a „fenti” többségivel szemben a „lenti”, kisebbségi jelentőségét, szerepét kiemelve. A *szubkultúra* fogalmának bevezetése, a figyelem a kisebb csoportokra: szétfeszíti az egységes kultúra és az egységes társadalom implicit képzetét. A második projekt az ifjúság önálló kategóriáját teremti s erősíti meg a tudományos szövegekben. Kérdés, nem a romantika öröksége sejlik-e fel e mögött a folyamat mögött. A fiatalok szinte mitikus társadalmi főszereplővé lépnek elő a kutatásokban. A szubkulturális megközelítés pedig egy különleges, eltérő, sokszínű fiatalság képét adja. Bár a szövegek ilyen értelmezése nyilván erősen félreértelmezés, és megkérdőjelezhető – többek között elnagyoltsága miatt –, egy általam választott interpretatív megközelítésben kikerülhetetlen a szövegek ilyen katarétkus újraolvasása. Ez összhangban van azzal is, hogy maguk a szubkultúrákutatások szintén sokszor ilyen megközelítéssel vizsgálódnak. Elég csak Stanley Cohen (1972/2002) morális pánik elméletét idézni, amely szerint a modok és rockerek mint szubkultúrák kikristályosodását a média (félre)értelmezése segíti elő. Felvetődik a kérdés: a szubkultúrákat, a szubkulturális jelenségvilágot vajon nem a kutatásuk konstruálja és erősíti-e meg. Miközben a(z ifjúsági) szubkultúrák kutatásának sokféle, kiváló bemutatását találhatjuk – magyarul is, pl.: Kacsuk Zoltán (2005) cikke, Rácz József (1998, 2001) könyvei – az ilyen erőteljesen interpretatív megközelítés nem kap igazán teret az újragondolás, -értelmezés folyamatában. Ugyanígy hiányzik egy pedagógiai megközelítésű történetmondás. Mindez indokoltá tehet egy olyan narratív újra-összefoglalást, amely a nevelés-oktatás szempontjait helyezi előtérbe.

3.5.2. CHICAGÓI ISKOLA

Az első nagy „iskola”, amely a szubkultúrákkal foglalkozott, a Chicagói Iskola volt, amely a világon az első szociológiai intézethez köthető. Egyik kiindulópontja Robert E. Park (1915) *The City* című tanulmánya, amely hosszú időre meghatározta a szubkultúra-kutatások irányát abban a tekintetben, hogy a város (specifikusan a nagyváros) szociológiájához, illetve antropológiájához kapcsolódtak (kapcsolódnak).

A város már nemcsak egy körülírható helyet, teret jelent, hanem egyfajta metaforává is vált a társadalomtudományokban, számtalan negatív konnotációval. A tömeg, a mozgásban levés, a szétesés-felbomlás, a rendezetlenség, a szélsőségek és a

kriminalitás helyeként írja le Park a várost szembeállítva a „régí várossal”, amely erődítmény volt, védelem, az egyén szabadságának tere. Írásának alcíme: „Javaslatok az emberi viselkedés vizsgálatához” jól mutatja, hogy nem pusztán a várost akarja bemutatni, hanem projektjének lényege az emberről szóló kutatás kiegészítése egy új dimenzióval. Szövegében az új, nagyvárosi ember képét rajzolja meg, akit a fent leírt közeg határoz meg. A régi és új szembeállítására újra és újra visszatér tanulmányában: a régi közösségi létet felváltja a személytelen kollektivitás, az elsődleges kapcsolatokkal szemben a másodlagosak kerülnek előtérbe, a korábbi erkölcsi egyértelműség helyére a morális rendezetlenség lép. A „valami baj van” története ez. A szociológus pedig keresi a baj okát. Különösen érdekes, amit Park az excentrikus emberről ír: a kis közösségek (pl. falvak) tolerálják az egy-két excentrikust a körükben, a nagyváros viszont kitünteti a különlegest, az eltérőt, aki ott *milieu*-t találhat magának. A város, mint egy laboratórium – állítja összefoglalóan Park –, „megmutatja a jó és gonosz szélsőségeit az emberi természetben”. Az embert tehát itt a szélsőségeiben ismerhetjük meg a tanulmány szerint, s bár el kell őt fogadnunk így – ahogyan ezt explicite leírja a szerző –, az eltérés, az abnormalitás, különlegesség jegyei mégis a ki nem mondott normával, elsődlegességgel, az eredeti, nem szélsőséges emberivel helyezik szembe a parki város emberét. A különlegesség és eredetiség ilyen szembeállítására a mai napig visszatérő implicit történet a szubkultúra-kutatásokban, nemkülönben a pedagógiában, amelyet mindig megkísért a valami eredeti visszaállításának projektje.

A fiatalok, akikről a Chicagói Iskola ír, a nagyváros fiataljai, akik az új metropolisz szövevényes rendszerében, közegében helyezkednek el. A (metaforikus) utca fiataljai, akik általában veszélyt jelentenek a városi emberre, de akik egyben áldozatai is a városnak. A veszélyes és veszélyeztetett fiatalok képe gyakorlatilag az ipari nagyvárosok megjelenésével együtt tűnik fel a legkülönfélébb – nem csak, sőt először nem elsősorban tudományos – narratívákban, leírásokban; és azóta is él.

E szociológiai megközelítés a fiatalok csoportjaira mint deviáns képződményekre tekint. A devianciát azonban problémamegoldásként értelmezi, funkciót tulajdonít neki. Az alapvetően funkcionalista megközelítés keletkezésének idejében, szemben a pszichiátriai értelmezésekkel (pl. Lombroso kriminális személyiség elmélete) elfogadóbb, a társadalom felelősségét hangsúlyozó devianciaelméletnek tekintette magát, és mások is annak tekintették. Ma azonban pont azért kritizálható, mert mostani értelmezésünk szerint „demonizálónak” tekinthető néhány eleme: a szubkultúrához tartozó felnőtt és fiatal képét erőteljesen összekötötte a devianciával, sőt a csoport képét a veszélyes tömegével. A szubkultúra önmagába zárkózó, tagjaitól konformitást váró, másokra sokszor veszélyt jelentő csoportként jelenik meg Albert K. Cohen (1955) tanulmányában, amely a szubkultúra általános elméletét akarja felvázolni, és a szubkulturális deviáns viselkedést mint problémamegoldást mutatja be. Az iskola egy másik képviselője Becker (1963) tovább megy, és egy tranzakciós devianciaelméletet vázol fel, vagyis felhívja rá a figyelmet, hogy a deviancia nem valamilyen benső minőség, hanem címke, amellyel a társadalom minősíti az adott viselkedést. Jazz-énekesekről szóló tanulmánya jól bemutatja azokat az interpretációs módokat, ahogyan a szubkultúrához tartozók felépítik különlegességüket a társadalom többi tagjához való viszonyban.

Végül a Chicagói Iskola teszi meg az első lépéseket, hogy jól körülhatárolja a szubkultúra fogalmát, és bemutassa szociológiai hasznát. Gordon (1947) szerint a terminus, ha széles értelemben használjuk, kiváló arra, hogy túl inkluzív, nagy kategóriákon belül kisebb csoportosulások tanulmányozását tegye lehetővé, és az olyan egymástól elkülönülő kategóriákat, mint osztály és etnikai csoport, egymással való összekapcsolódásukban tárgyaljuk. Meghatározásában a *szub*-kultúra a nemzeti társadalmon belüli szegmens, csoport, amely meghatározó keret egy gyermek szocializációjában. Világ a világban, de önálló világ. Irwin (1970) a szubkultúrára már nem mint csoportra tekint, hanem közös perspektívaként, életstílusként, tevékenységi rendszerként határozza meg egy pluralista, sokszínű (amerikai) társadalomban.

A pedagógia, mint már ezt jeleztem, nemigen szembesül ezzel a sokszínű világgal. Sok tekintetben közel áll a neveléshez kapcsolódó szövegvilág szemlélete a fenti megközelítések problematikus perspektíváihoz. Ha az iskolai nevelésben az eltérés szóba is kerül, az „hátrányos helyzetként” definiálódik, s annak inkább pszichológiai, mint szociológiai megközelítéseivel találkozhatunk. Sokszor a deviancia tranzakciós megközelítése nem eléggé erőteljes a pedagógiai szövegekben, és a fenti elbeszéléshez hasonlóan a „más”, az eltérő fiatal, mint különleges, excentrikus interpretálódik, akivel valami baj van, amit meg kell oldani. E szemléletben a szubkultúrákhoz tartozó fiatal pozitív megközelítése hiányzik, a szubkultúrákban rejlő pedagógiai potenciál felfedezése helyett csak reakció a nevelés.

A Chicagói Iskola évtizedekre meghatározta az angolszász szubkultúra-kutatókat. Még ehhez a szellemiséghez kapcsolható a brit Young (1971), akinek munkássága azonban már egyfajta hidat jelent a „következő” Birminghami Iskola felé. Tanulmányában a többségi társadalomban is jelen lévő szubterrán értékek jelentőségére hívja fel a figyelmet. Újmarxista (frankfurti) és pszichoanalitikus elemeket is ötvöző nézőpontja szerint a deviáns (droghasználó) fiatal a társadalom nem segíti, hogy a „játék világába” is megfelelően szocializálódjon – és nem csak a munka világába, mert a felnőtt léthez nyilvánosan, „hivatalosan” a munkaértékek kapcsolódnak, miközben persze jelen vannak a szubterrán, szórakozási értékek is. A fiatal így egy elfojtó kapitalista társadalom áldozatának tekinthető, és – hozzátehetjük – ebben része van az erre nem reflektáló (különösen iskolai) pedagógiának is, amely erre az elfojtásra nevel.

3.5.3. CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES

A Birminghami Egyetem *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) intézetéhez kapcsolódó kutatások alapvetően meghatározóak a szubkultúra-elméletek és -kutatások világában. Mint majd látjuk, minden későbbi tanulmány ehhez az iskolához nyúl vissza, erre hivatkozik, illetve leginkább ma ettől tér el, ezzel vitatkozik. A CCCS megközelítése egyszerre marxista alapú, a mögöttes ideológiát kutató és szemiotikai, a jelek jelentőségét kiemelő elmélet. A szubkultúrához tartozó fiatalok e megközelítésben a munkásosztályhoz tartoznak, de egyrészt ambivalens a viszonyuk ehhez identitásuk kialakulásában, mert szülői kultúra mellett érzik a domináns, kommercializált tömegkultúra vonzását; másrészt átélük, hogy a munkás-

osztály elveszítette kohéziós erejét. Az osztály krízisére válasz a szubkultúrákhoz tartozás, ahol imagináriusan, szimbolikusan működtetik az osztályhoz tartozást a fiatalok. Ahogyan Hall–Jefferson (1975) kötete bemutatja: a szubkultúrák jól jelzik, hogy a háború utáni brit társadalomban milyen mélyen élnek az osztályhoz kötődő egyenlőtlenségek a hivatalos diskurzus osztályok nélküli társadalmat felrajzoló elbeszélésével szemben.

A fiatalok ebben az elméletben nem elidegenedettek, nem delikvenssek, hanem jelentéshordozók, szubkultúráik jelei, szimbólumai a többségi társadalom hegemóniájával szembeni ellenállásként tekinthetők, amely azonban lehatárolt, csak a szórakozás világához kapcsolódik: végső soron nem hoz politikai-társadalmi megoldást. A fiatal ebben a perspektívában mintegy be van zárva a szubkultúra világába. Itt ugyan némi „helyet nyer” magának ellenállásával, de szubkulturális identitása elsősorban a szórakozáshoz köthető, jövője, perspektívája nincs (ld. pl. Cohen, P. 1972). A szubkultúrák világát a birminghami szerzők olyan strukturális elemzésekkel írják le, amelyek rámutatnak a különféle stílusis elemekből összeálló homológiákra: vagyis egy a megnyilvánulások mögötti mélyebb, belső logikára.

A birminghami iskola egyik legismertebb, legjelentősebb alakja Dick Hebdige, aki főművében, a *The Subculture. The Meaning of Style*-ban (1979) a szubkultúrát (elsősorban a punkokét bemutatva) egyfajta társadalomban jelenlévő zajként írja le, kritikát is gyakorolva a többségi reakción, a morális pánikon. A zaj ugyan nem változtat semmit, de mégis megmozgat valamit: a szubkultúra zajt kelt a társadalomban. Munkája több szempontból újító a birminghami hagyományon belül: az osztályközponitú olvasattal szemben a korábbi tételeket a rassz kategóriája mentén gondolja újra; a (punk) szubkultúra válogató, egymás mellé dobáló, kaotikus jellegét emeli ki a homológia keresésével szemben; és sokkal erőteljesebben elmozdul a korábbi munkáknál szemiotikai irányba, felhívva például a figyelmet a jelek többértelműségére, szubkultúrákban való ártértelezésére (pl. a modok nyakkendőhordása más jelentéssel ruházza fel a hagyományos társadalmi szokást). Hebdige és a korábbi művek is rámutatnak arra a jelenségre, hogy a szubkultúrákhoz tartozó, ellenállást hordozó jeleket a piac sokszor magáévá teszi, és kiüresíti.

Mit tud kezdeni a pedagógia, az iskola a zajt keltő, ellenálló szubkultúrához tartozó fiatal képével? A szembenállás természetesen érinti a szocializáció egyik kiemelt terét, az iskolát is, és a nevelés könnyen zavaró tényezőt láthat a szubkultúrákban. E szemlélet egyik következményeként elbeszélhető olyan pedagógiai cél is, amely fiatalokat ki akarná mozdítani improduktív szubkulturális pozíciójukból. Másrészt az ellenállás szociológiai, kritikai feltárása jól bemutatja, az ilyen felülről jövő szocializáció mennyire nem tudna hatékonyan működni, és a szubkultúrák gazdagságának feltárása a korábbi megközelítésnél jobban rámutat egyfajta pedagógiai potenciálra is, amely ezekben rejlik: a személyek identitásának formálása terén. Az iskola olyan bemutatása pedig, amely csak megerősíti a fiatalok természetlen, de termékenyvé tehető szembenállását – mint például a sokak által ehhez a tradícióhoz kapcsolható Willis (1977/2002, 1990) munkái –, kritikai megközelítésben jó kihívás lehet az iskolai pedagógia átalakítására.

A CCCS munkáit sokan kritizálták később. E kritikák közül talán az egyik legkiemelkedőbb McRobbie-é (McRobbie–Garber 1975), aki belülről kritizálva rámutat

a tanulmányoknak arra az egyoldalúságára, hogy csak a látványosan megnyilvánuló férfi, fiú szubkultúrákra figyeltek – ahogyan a pedagógia is hajlamos a fiúkra, a férfi szempontra, vagy épp a fiúk problémásságára fókuszálni a gyakorlatban és az elméletben egyaránt. McRobbie (1989) későbbi tanulmányában kritizálja a birminghami tanulmányokat, mert a piacnak csak mintegy utólagos átértelmező szerepet tulajdonítottak, és nem vették észre az (pl. a divaton keresztül) mennyire alakítja is a szubkultúrákat.

3.5.4. KLUBKULTÚRÁK

A 90-es években a kutatók figyelme az újonnan megjelenő house- és rave-partik világa felé fordult. Steve Redhead (1997) és Sarah Thornton (1995) tárja fel ezt az új világot, amire a klubkultúra kifejezést használják munkáikban. Egy apolitikus („fogd be a szád, és táncolj!”), az élvezetet, a társadalomból kimenekülést középontba helyező új, gesztuális kifejezésformákat találó fiatal áll előttünk, akivel az iskola „mámmorral” szembenálló világa újból nehezen tud mit kezdeni. Thornton azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a klubkultúra világára ugyanúgy jellemző az elitizmus, az ízléshierarchiák mentén felépülő értékítéletek, besorolások (pl. a valójában csak megkonstruált mainstreamtől való eltérés), és hogy a partizó fiatalok többé vagy kevésbé rendelkeznek egy a (maga)kulturális tőkéhez hasonlóan működő szubkulturális tőkével. Bourdieu fogalmának termékeny újragondolása és a szubkultúrák hierarchikus világának bemutatása a CCCS ellenállás-elméletének átértékelését jelenti, s rámutat a kapitalizmus, a fogyasztói kultúra szubkultúrákat alakító mivoltára, ha úgy tetszik, pedagógiájára, mely a szubkultúrák egy kritikaibb pedagógiai elbeszélését teszi lehetővé.

Thorntonnak termékeny a média és szubkultúrák összetett kapcsolatára vonatkozó elbeszélése is, amely a populáris média különféle formáinak meghatározó szerepét mutatja a szubkultúrák létrejöttében, alakulásában, kommunikációjában.

3.5.5. POSZTSZUBKULTURÁLIS TANULMÁNYOK

A posztszubkulturális tanulmányok képviselői számos további ponton is kritika alá veszik a CCCS nézőpontját (Bennett–Kahn-Harris 2004; Muggleton–Weinzierl 2003). Elsősorban a szubkultúrák heroikus (ld. ellenállás), romantikus (ld. zaj) megközelítésének végéről beszélnek. Az ellenállás-elmélet tipikusan modern fel fogás a fiatalságról, a posztmodern gondolkodás már nem tulajdonít a fiatalságnak (egy részének) ilyen „zajkeltő” társadalmi szerepet.

Ezenkívül a szubkultúra mint csoport kérdőjeleződik meg. A fiatalt az új elméletek már nem (szilárd) csoportban és ehhez kapcsolódó identitásban látják, a szubkulturális szcénát pedig fluid, széttöredezett, posztmodern közegeként írják le. Maga a szubkultúra kifejezés kérdőjeleződik meg, és egyéb kifejezéseket javasolnak helyette a szerzők (Bennett–Kahn-Harris 2004 alapján): stílus (Muggleton), életstílus (Featherstone), ízlés (Thornton), „új törzsek” (Maffesoli, Bennett), a köznyelvben

is használt szcéna (Stahl). Posztstrukturalista nézőpont ez, amely nem úgy tekint a fiatalra, mint aki egyértelműen valahová tartozik, hanem mint aki válogat, sok helyen jelen van, sokféle szórakozást keres, végső soron saját szükségleteit elégíti ki stb. A társadalmi osztály, a csoport helyett a lazább természetű szociális formációk kapnak nagyobb jelentőséget az értelmezésben. A fiatal individualitásában áll előtűnk, és kiemelt szerepet kap az önértelmezés, az önéletrajz (Muggleton 2000).

A szemiotikai megközelítést továbbgondolva egyes szerzők a jelek összességéről, virtualitásról, és nem a valóságról beszélnek. Az ontológiai megközelítés elvetése általában jellemző a posztmodern szubkultúra-elméletekre. A performativitást középpontba állító felfogás értelmében az egyén, a csoport, a szubkultúra nem önmagában adott, hanem cselekedetek, megnyilvánulások, az eljátszás (*performance*) aktusai által konstituálják önmagukat. Ennek fényében a fogyasztói és öltözködésbeli mintázatok vizsgálata helyeződik számos kutatás fókuszába. Vannak, akik szerint pedig a szubkultúrákat valójában a társadalom konstruálja, sokszor a média. Ebben a felfogásban természetesen ismét megkérdőjeleződik, lehetséges-e a fiatal számára valamiféle szilárd identitás kialakítása.

Muggleton (2000) interjúk alapján próbálta föltárni, hogy milyen a fiatalok szubkulturális önmeghatározása, és azt találja, hogy valóban gyakoriak a perem- és hibridkulturális önmeghatározások, nagy az átjárhatóság a szubkultúrák között, nem tulajdonítanak politikai vagy ellenálló jelentést kötődésüknek, ugyanakkor hogy a stílus követését úgy beszélik el, mint egyéniségük kifejezését. Már nem csak a hagyományos munkásosztályhoz kötődő szubkultúrákat tanulmányozzák, hanem sokkal szélesebb körben folynak kutatások: „otthoni” szubkultúrák (a lányok „bedroom culture”-je), virtuális szubkultúrák, „globális” kultúrák, fan kultúrák, lányok a szubkultúrákban. Az utóbbi témák közül érdemes kitérni a globális és a lokális kultúra közötti kapcsolatokat vizsgáló tanulmányokra, valamint a lányokat tanulmányozókra. Az előbbi esetében elmondható, hogy míg a korábbi kutatásokban inkább helyi, a városhoz vagy esetleg egy nemzeti társadalomhoz köthető kontextusban szemlélték a fiatalot, addig most több cikk szól a globális ifjúsági kultúráról, a „globális fiatalról”. A globális nem feltétlenül áll ellentétben a lokállal, sőt sokszor azt erősíti fel. A feminista elméletek és kutatások joggal szemére vetették a szubkultúra-kutatásoknak, hogy dominánsan férfiakról szóltak, férfiközpontú szemlélettel. Elindultak hát ebből a női nézőpontból is az elemzések és a fiatal lányok kulturális világának kutatása. A női nézőponton túl az etnikumhoz köthető megközelítésmód is teret nyer a szubkultúra-kutatásokban, ismét azzal a kritikával, hogy a faji különbségekre kevés figyelmet szenteltek (-nek) általában a kutatók.

Mint látszik, nem lehet egy egységes kutatási irányt fölvázolni, s így egy egységes ifjúságképet sem, amint azt az én rövid bemutatásaim is mutatják. Hozzá kell azt is tenni mindehhez, hogy sokan kritikusan elemzik az új elméleteket, vagy azok egy részét, illetve az egyes elméletek egymást is bírálják. Az ifjúsági szubkultúrák vagy az ifjúsági kultúra depolitizálásának problematikussága például több elmélettel kapcsolatban fölmerül. Vannak, akik arra hívják fel a figyelmet, hogy ma sokkal szervezettebben politizálnak szubkulturális csoportok (pl. antiglobalisták), és a szórakozási szubkultúráknak is van politikai jellegük. Nem kritikát ad, hanem egy új, működőképes szubkultúra-elméletet vázol fel a Kacsuk Zoltán (2005) által idé-

zett Hodkinson (2002),³⁵ aki a goth szubkultúra bemutatásán keresztül egy olyan, mégiscsak az identitásformálásra építő szubkultúra-fogalmat mutat be, amely nem a deviancia és ellenállás, hanem a fogyasztás és önkifejezés kérdéseit állítja előtérbe. Végül a posztszubkulturális megközelítés átfogó kritikáját is megfogalmazzák néhányan, mint pl. Shildrick–MacDonald (2006), akik úgy vélik, hogy a kritikák a CCCS elméleti alapjának nem megfelelő ismeretéből fakadnak, és a társadalmi egyenlőtlenségek szerepe ma is kiemelkedő jelentőségű a fiatalok szórakozási és szubkulturális kötődéseiben, megnyilvánulásaiban, és a struktúra, kultúra, életrajz hármasságában elemző birminghami megközelítés nem veszített aktualitásából.

Kérdés marad tehát, a nyilván megváltozott ifjúsági kultúrában milyen értelmezések működtethetők. Ezért jó a meglévő dialógus az egyes megközelítések között, mert egymás gyenge pontjaira hívhatják fel a figyelmet. Érdekes a kontextus és a szubkultúra-elmélet kapcsolatának szempontjából Pilkington (2004) cikke, aki sem a szubkulturális, sem a posztszubkulturális elméleteket nem tartja megfelelőnek a mai orosz ifjúsági kulturális helyzet értelmezésében, ahol a társadalmi osztály, a hagyományok és a megosztott helyi tapasztalatok sokkal inkább formáló erőt jelentenek.

Már utaltam rá, hogy a pedagógia a posztszubkulturális tanulmányokban megjelenő fluid fiatalságmegközelítéssel nehezen tud első látásra mit kezdeni, ugyanakkor nagyon is termékeny lehet egy ilyen hibrid identitásképp, melyet részben írásomban is érvényesítek, a szükséges árnyalásokat elfogadva: miszerint az ellenállásnak, a szociális különbségeknek nagyon is szerepe lehet a szubkulturák mai elbeszélésében is, és a stabil identitásfelépítés sem teljesen a múlté.

3.5.6. MAGYAR KUTATÁSOK

Említést érdemelnek itt még a magyarországi kutatások, melyekhez könyvem kevésbé kapcsolódik. Rácz József (1998) hozta be először hangsúlyosan ezt a témát a magyar tudományos közéletbe – amennyire ezt nyomon tudtam követni. Jelenős Szapu Magda (2002) könyve, aki részletes néprajzi alapú leírását adja egy kisváros csoportkulturáinak (az ő elnevezése). Bár munkája a leírások részletessége és a háttérben meghúzódó ideológiai minták föltárása miatt figyelmet érdemel, de egyrészt már elavultnak számít, másrészt alapvetően posztpozitivistá metodológiáját, és inkább folklór-, mint antropológiai megközelítését tekintve távol áll ennek a kutatásnak az alapelveitől. Megemlítendő végül Gaul Emil (2008) kutatása, aki gyakorlatilag Szapu Magda módszereit követve elsősorban az ízlés és az öltözködés mentén leírható szubkulturális jegyek egyéb háttérváltozókkal való összefüggésére kérdez rá (családi háttér, értékvilág), és Matóné Szabó Csilla (2009) egészen friss tanulmánya, melynek pozitívuma, hogy egy új szubkultúra alapos feltárására vállal-

³⁵ Hodkinson, P. (2002): *Goth. Identity, Style and Subculture*. Berg, Oxford: idézi Kacsuk Zoltán (2005)

kozott, de amely komoly hiányosságokat mutat a téma elméleti megalapozása terén, és legfőbb gyengéje, hogy a legkorábbi devianciaelméleteket idéző és erőteljesen heteroszexista preconcepciókkal (reflektálatlanul) építi fel négy (!) megkérdőjezt fiatal elbeszélésére alapozó narrációját.

3.5.7. SZUBKULTURÁLIS PEDAGÓGIA

Könyvemben nem teszem le a voksom egyetlen szubkultúra-elmélet mellett sem, hanem egyrészt beépítem értelmezéseimbe a különféle elméletek meglátásait, másrészt inkább a fiatalok sokszínű, hibrid (populáris) kulturális világát veszem alapul (az egyes szubkultúrák helyett), amelyben számos jól vagy kevésbé jól körülhatárolható ifjúsági kulturális csoportosulás vagy perspektíva van. Ez van összhangban az általam preferált multikulturalitás-elmélettel (McLaren 1997; McLaren–Farahmandpur 2005), és egy ilyen világ jelenlétét látszik alátámasztani empirikus kutatásom is. Így láthatóan közelíték a posztszubkultúra narratívájához, ugyanakkor az ellenállás, az osztály, a háttérbe szorított hangok, az egyenlőtlenség, az üzlethez kapcsolódás fontos szerepet játszanak értelmezésemben. Pontosan ezért tartom meg a szubkultúra kifejezést, de nem célozom, hogy körülhatárolt kultúrákat elemezzek, hanem csak hogy az iskolában megjelenő, a hivatalostól eltérő ifjúsági szubkulturális világot ebben az intézményes viszonylatban feltárjam. A *szubkulturális* kifejezés itt allegorikussá válik, mert általában utal egy szub-, alkulturalitásra, mely nem tartozik a hivatalosan elismert iskolai (tehát nevelési) kulturalitáshoz, de amely mint majd felmutatom: pedagógiai jelleggel rendelkezik, legalábbis értelmezhető pedagógiailag. Bár ebben a kutatásban nem lépek az egyes szubkultúrák tanulmányozásának útjára, ezt feltétlenül termékenyítőnek gondolom a pedagógia számára, különösen ha a fogalmat kellően rugalmasan, széles értelemben használjuk, és a fiatalok sokféle kulturális kötődését beleértjük: a néptáncsoporttól, a Harry Potter-fanoldalakon és a hagyományos értelemben vett szubkultúrákon (rocker, újabban emo, anime) át a vallási hovatartozásig. Mindezeket én is belefoglalom az általam ebben az írásban elbeszélt szubkulturális világba. Ez a „világ” mindezekben a „szubkultúrákon” keresztül sokféle alternatív kulturális pedagógiát rajzolhat a fel a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat számára.

4. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS METODOLÓGIÁJA

Az elméleti-értelmezési keret megrajzolása után az ún. empirikus rész bemutatása előtt egy kutatási beszámoló hagyományosan számot ad az alkalmazott metodológiáról. Ahogyan már a bevezető episztemológiai részben jeleztem – ez nem az a rész, amely azt mondja el: a feltárt kérdések vizsgálatára a legmegfelelőbb mérőeszközök ezek, s ezeket így és így használom... Ennek ellenére az empirikus kutatás metodológiáját e könyv is külön fejezetben tárgyalja. A metodológiáról számot adás követelménye természetesen megmarad, sőt különös jelentőséget nyer, hiszen a neveléstudományban Magyarországon újnak számító kutatási utat

választottam. A mainstreamnek tekinthető kvantitatív és (poszt)pozitivistá irányzat mellett az utóbbi években egyre több kvalitatív jellegű kutatás látott napvilágot nálunk is. Szabolcs Éva (2001) könyve az első összefoglaló, a szakmai közönséget a kvalitatív metodológiával megismertető munka volt a magyar pedagógiában. Nagy Mária (vö. Lannert Judit – Nagy Mária 2006) pedig mintegy bevitte a hivatalos iskolaeredményességi kutatások közé a kvalitatív vizsgálatot. Ez utóbbi munkában már megjelent a résztvevő megfigyelés módszere is, de az általában hosszabb ideig tartó, kifejezetten etnográfiai kutatásnak iskolai közegben, pedagógiai kérdésföltevéssel nem volt előzménye.

Valerie J. Janesick (1994) figyelmeztet rá, hogy sok kutatási beszámoló beleesik a medololátria hibájába: tudniillik, hogy a bemutatásban túl nagy hangsúlyt fektet a módszertan leírására, elmagyarázására, s így szinte háttérbe szorul maga, amiről a kutatás szól. Kétségtelenül nagy teret szentelek én is e könyvben mind az episztemológiai, mind a metodológiai kérdéseknek, de ez, úgy vélem, az újszerűség miatt elkerülhetetlen. Már jelzett célom e könyvvel nem pusztán a címben megadott témára vonatkozó narratív, transzformatív igazságokat, utakat felvázolni, hanem megbolygatni a (nevelés)tudományi közéletet is egy új, megbontó episztemológiai és metodológiai megközelítéssel. Ezért a kutatási út megrajzolását ebben a tudományos dolgozatban gyakorlatilag majdnem egyenrangúnak tekintem a „tartalmi” vonatkozások bemutatásával. Itt persze rögtön föltehető a kérdés: ez a szétválasztás maga is nem mesterséges-e. A kutatásban és a szövegben a tartalmi és módszertani tényezők sokkal kevésbé elkülöníthetők, mint általában a nem interpretatív kutatásokban. Egy narratívában pedig mindig útleírásról van szó, amelyben egyszerre van benne a *μεθοδος* útja és a feltárt-megalkotott-megírt(-közvetített) valósága. Természetesen a tudományos normáknak megfelelés érdekében e tekintetben is megalkuszik e szöveg, és kiemeli a történetből a metodológiai tekintett elemeket, folyamatokat, ebben a fejezetben pedig átfogó képet ad a kutatás útjáról, annak szakirodalmi háttéréről (Magyarországon először).

4.1. A választás

Ahogy az értelmezési keret kialakulásának megvan a maga története, úgy az empirikus kutatásnak és a hozzá kapcsolódó módszertani választásoknak is. Követhetném azt a leegyszerűsítő narratívát – amely az egyik leggyakoribb a tudományos közleményekben –, mely szerint a feltárt szakirodalom és elméleti háttér alapján a kutatás kérdéseire, problémáira leginkább egy etnográfiai vizsgálódás képes releváns válaszokat adni. Ennél azonban sokkal komplexebb a választás folyamata. Egyrészt már az értelmezési keret bemutatásában is utaltam rá, hogy bár az empirikus kutatás előtt sokat olvastam, publikáltam, és élt bennem egy elég világos kép arról, milyen az elméleti háttére a kutatásomnak, mégis az írás folyamatában, az olvasmányokat elmélyítve, szöveg formába öntve alakul ki az az elméleti keret, ami végül itt kirajzolódik. A maga teljes megfogalmazásában tehát még nem állt rendelkezésemre az elmélet, mikor eldöntöttem (valójában még a kutatás elkezdésének legelején), hogy a pedagógiai etnográfiát választom, mint kutatási metodológiát.

Fontos reflektálni e választás hátterére, miértjeire, mert kutatásom tudományos, társadalmi, politikai, retorikai céljairól van szó.

A választás mögött természetesen számos „személyes” (tehát társadalmi-politikai-kulturális) indok áll. Mondhatnám azt, hogy az etnográfia metodológiája áll hozzám közel. Ez azonban ismét leegyszerűsítő megállapítás lenne, mert története van ennek a közel állásnak is. Utaltam már arra, hogy a techno-house-ról szóló kutatásom során választottam a kvalitatív metodológiát, és ez mennyire meghatározó tapasztalat volt a számomra. Ekkor ismerkedtem meg az értelmező jellegű etnografiával, ami az emberről a posztpozitivistá metodológiáknál sokkal holisztikusabb, meggyőzőbb képet tudott a számomra adni. Godelier (2001) az antropológia negatív fejlődési irányaként írja le azt, ami engem az etnológiai megismerési-kutatási megközelítésben megragadott:

„...az antropológia szükségképpen minden olyan kísérlet radikális kritikájává válik, amely „tudományos” tudásra akar szert tenni másokról, arról, ahogy mások gondolkodnak és cselekszenek; és arra jut, hogy míg a természeti jelenségeket meg lehet egyre jobban ismerni, a kultúrának ezzel szemben az a sorsa, hogy alapvetően titokzatos valóság maradjon” (i. m., 14).

A misztérium jelleg – akárcsak a teológiában – nem jelenti azonban a kutatás, a vizsgálódás folyamatának föladását, épp ellenkezőleg: a kutató mindig eljut a föltárhatatlanságig, és mégis pont ezért mindig újra keres és kutat, és föl akarja tártatni a teljesen meg nem ismerhetőt, vagyis a mindig mélyebben megismerhetőt, a mindig újraértelmezhető. Episztemológiai és értékválasztásaimhoz ez a fajta interpretatív antropológiai megközelítés áll a legközelebb.

Vonzott ennek a vizsgálati útnak is az újszerűsége, a belemerülés valami másba, a beavatódás folyamata, a kutató személyes bevonódásának a szükségessége a kutatáshoz. Jogosan felvetődő kérdés, hogy e mögött a romantikusnak titulálható választás, értelmezés mögött nincsenek-e mélylélektani okok: a meg nem tapasztalt megtapasztalásának vágya, a tiltott területre való belépés és mégsem bentlét kettősségének játéka, sőt a mások világába való belépéssel a más, az eddig idegen uralásának a vágya is, a megragadás patriarchális férfivágya: gyarmatosító jelenlét (Fine 1998; Butler 1993/2005; Rosaldo 1989 stb.). Ez utóbbi, komoly kérdésre azal igyekszem felelni könyvemben, hogy ezekre a háttérben valószínűleg valóban meghúzó problématis tényezőkire különös gonddal figyelek, bevallom „bűnöségem”, cinkosságom a nyugati kolonializmussal, s megpróbálom a magam kutatását és szövegeit is ebből a szemszögből dekonstruálni, valamint vállalom e szövegek ilyen szempontú radikális kritikáját mások részéről.

Csakúgy, mint a témát és episztemológiát tekintve a metodológia választásának esetében is erőteljes szempont az „ellenhang” érvényesítése a neveléstudományi közéletben. Az „ellen” nem pusztán lázadást jelent a mainstreammel szemben, hanem annak a pozitív felmutatását is, hogy lehet így kutatni, és érdemes, mert valóban új szempontokat hoz a neveléstudományba. Ehhez kapcsolható egy egyszerre retorikai és markánsan metodológiai tényező a kutatási mód megválasztásában, miszerint az ifjúsági (szub)kultúra(k)ról e könyvben kifejlő pedagógiai tudás és annak

újdomsága sokkal markánsabban jelenhet meg pontosan ezen a módon: egy etnográfiai leírásban. Lehetett volna számos más utat választani akár a kvalitatív-interpretatív megközelítésen belül: tartalomelmélések, mélyinterjúk stb., mégis ez a mélyfúrás jellegű, hosszú ideig tartó, átfogóbbnak tűnő kép megrajzolását lehetővé tevő, személyes bevonódással járó, narratív út leírását generáló etnográfiai vizsgálódás tűnt a leginkább alkalmasnak arra, hogy meggyőző módon tudja felmutatni írásom hozzájárulását a pedagógiai elmélethez és gyakorlathoz.

Maga a választás folyamata egyébként nem egyszerűsíthető le oly módon, mint ha a fenti „történeti” tényezők egy adott pillanatban elvezettek volna engem az etnográfia választására. Valódi folyamatról van szó. Maga az etnográfia kifejezés is borzasztóan tág, és bennem csak fokról fokra artikulálódott, hogy a saját választásom egy *kritikai, narratív pedagógiai etnográfiának* nevezhető megközelítés. Hogy ez tulajdonképpen mit jelent, az szintén nem fogalmazódott meg egészen világosan az empirikus kutatás előtt. Egyrészt magának a kutatásnak a folyamatában, némi kísérletezgetés után alakult ki a vizsgálódás útja, másrészt itt magának az írásnak a folyamatában nyer, kap értelmet ez a kifejezés, hogy ennek fényében íródjon meg az „empirikus rész”: etnográfiám története, vagy inkább etnográfiai történetem. A (részben persze a fejemben valamilyen módon már meglévő) elméleti keret maga is befolyásolja a metodológiát, elég a kritikai és narratív jelzőkre gondolni. Természetesen az alapvető módszertani választások megvoltak a szűk értelemben vett empirikus kutatás előtt, melyek aztán tovább artikulálódtak. Jól látszik, hogy ebben a leírásban a tudományos vizsgálatnak egy átfogóbb, textuálisabb, dinamikusabb értelmezését veszem alapul, mely őszintén számot vet a történettel, az interpretációval és az írással. Ahogyan Kaschuba (1999/2004) írja: a terep meghosszabbításáról van szó az írásztalig.

A következő részben tehát a szakirodalom alapján felvázolom mit is jelent a *kritikai, narratív, pedagógiai etnográfia*: kiindulok a kulturális antropológia hagyományaiból, bemutatom a különféle (különösen a neveléstudományban jelenlévő) etnográfiai kutatások és megközelítések történetét és sajátosságait, kifejtem a kritikai-narratív jelleget, és végül különös figyelmet szentelek a pedagógiai címke értelmezésének.

Ezt megelőzően azonban még szót kell mindenképpen ejtenem arról, hogy a metodológia történetének szintén van egy nagyon gyakorlati oldala is. A szakirodalom feltárásának történetében bemutattam az esetlegességi tényezőket, s ezek következményeit. Ilyen tényezők voltak empirikus kutatásomban is. Ezek nagy részét kiemelem majd magában az etnográfiai történetben. Már itt jelzem azonban, hogy a kutatási tervemen többször kellett módosítanom. Eredeti elképzelésem sokkal nagyívűbb volt. Összehasonlító vizsgálatot terveztem különböző szubkultúrák és különböző nevelési terek között. Ki akartam választani néhány markánsabbnak tűnő, eltérő szubkultúrát, amiket terepmunkával kutattam volna. Majd meg akartam vizsgálni részt vevő megfigyeléssel kétféle iskolát, egy kollégiumot, sőt esetleg még egy ifjúsági szabadidőközpontot is, hogy minél több és többféle „adatom” legyen. Ez azonban az idő előrehaladtával illuzórikusan nagy tervnek bizonyult. Mivel nem volt könnyű időt és intézményt találni, a végén már örültem annak, hogy találtam egy iskolai osztályt, ahol elvégezhettem a kutatást. Így az összehasonlító

etnográfából egy középiskolai osztály etnográfája lett. E választás egyrészt leszü-
kítette a lehetőségeket, mert a jelenlévő (vagy jelen nem lévő) szubkulturák eset-
legességével kellett számolnom, és nem tudtam komoly összehasonlítást végezni,
másképp megnövelte a lehetőségeimet, mert így a rendelkezésre álló időben egy
kisebb közösség életét mélyebben, egészen „közélről”, mintegy belülről, és egy
személyes narratíva felépítéséhez megfelelőbb módon tudtam feltárni. Ezzel meg-
csináltam az első magyar iskolai etnográfiát, de sajnos elveszítettem azt az eredeti
szempontomat, hogy felmutassam: nem csak az iskola nevelési terep, amit etnog-
ráfiailag lehet kutatni, hanem a szubkulturális közegek is.³⁶ Ennek viszont az lett az
ára, hogy a szubkulturák pedagógiai szempontjainak megszólaltatása valószínűleg
nem tud egészen hiteles, meggyőző lenni e szövegben. Íme, itt is látszik metodoló-
gia és tematika szerves összekapcsolódása.

4.2. A kulturális antropológia hagyományai

Ha etnográfáról beszélünk, írunk, rögtön beleütközünk a terminológiai sokféleség
és némi zavar problémájába. Szó szerinti fordításban az etnográfia néprajzot jelent.
Vannak, akik le is fordítják így (pl. Kaschuba 1999/2004 fordítása) magyarra a ki-
fejezést, ez azonban – figyelembe véve a magyar tudományos közéletet – nem meg-
felelő terminológia. A néprajz magyar nyelvterületen sokkal inkább az ún. „népi
kultúra” a „folklore” kutatását jelenti.³⁷ Születnek ugyan újabban néprajzi tanul-
mányok pl. ifjúsági szubkulturákról is, mint láttuk, pl. Szapu Magdái (2002), de ez
utóbbi munkán is látszik a „folklore” megközelítés, s nem jelenik meg benne egy
másik, antropológiainak vagy etnológiaiinak nevezhető hagyományhoz való kap-
csolódás. Az etnográfia sokkal inkább ez utóbbihoz köthető hagyományait tekintve.
Az antropológia kifejezést szintén nagyon sok kutatásban, kutatásra használják. Itt
elsősorban a kulturális vagy szociálandropológiáról van szó. Az előbbi nálunk az et-
nológia szinonimájaként használatos.³⁸ Kaschuba (1999/2004) idézi azt a közkeletű
elkülönítést, ami az etnológiát mint az idegen az etnográfiát pedig a saját kultúra tan-
ulmányozásának diszciplínájaként határozza meg. Ez azonban pl. az ifjúsági szub-
kulturákat tanulmányozó antropológusok művei után alapvetően túlhaladott meg-
különböztetés. Az angol nyelvű szóhasználat sem egyértelmű. Néha az etnológia
és etnográfia teljesen egyenértékű kifejezésként használatos. Mégis megfigyelhető
azonban, hogy az etnográfia kifejezést nem annyira egy külön tudományos diszci-
plína értelmében használják, hanem a különféle társadalomtudományokban egyfajta
megközelítésként, módszeregyüttesként. A legadaptívabb meghatározás ennek fő-
nyében, amit Hammersley (2006) ad, miszerint az etnográfia a kulturális antropoló-
gia metodológiai hagyományainak érvényesítése más társadalomtudományokban.³⁹

³⁶ Ez utóbbi tervet majd későbbi kutatások során valószínűleg megremélhetileg.

³⁷ Ld. a Voigt Vilmos-féle néprajzi tanszék Folklore Tanszék hivatalos megjelölését az ELTE-n.

³⁸ Ld. ismét az ELTE kulturális antropológiai tanszékének Etnológia Tanszék elnevezését.

³⁹ Hammersley azzal egészíti ki a különbségtételt antropológia és etnográfia között, hogy a társadalomtudományok etnográfusai már nem élnek úgy együtt a kutatott csoporttal

Olyan fogalomnak tekintem magam is az etnográfát, amely több mint módszer, de kevesebb mint diszciplína: egy sajátos kutatási irány, többféle módszert használó út, metodológia. A többértelműség megmarad, mert etnográfia szélesebb értelemben maga ez az út, szűkebb értelemben pedig a kutatás folyamata („egy etnográfia, amit elvégeztem”), illetve a kutatás leírása vagy egy tudományos, írásos műfaj („az X szubkultúra etnográfiája”). Megjegyzendő, hogy többen nem különítik el az etnográfát a kulturális antropológiától, és hogy a kvalitatív, interpretatív társadalomtudományi kutatásoknak is sokszor szinonimája az etnográfia (pl. Denzin – Lincoln köteteiben többször), míg bizonyos szövegekben etnográfiának tekintenek sokféle, akár a kulturális antropológiától eltérő úton járó kutatást is, aminek mélyfűrés jellege van, és egyik fő módszere a megfigyelés (vö. pl.: Dobbert–Kurt-Shai, 1992). Wolcott (1992) az etnológiát több etnográfia összehasonlító kutatásának tartja, és elkülöníti a terepmunkával vizsgálódó (kvalitatív) kutatásokat az etnográfiaiaktól: ez utóbbiaknak a végeredménye (is) etnográfia, vagyis a terepmunka sajátos kultúrára fókuszáló elemző-értelmező leírása.

Ahhoz, hogy megértsük az etnográfát, a kulturális antropológia hagyományaihoz kell fordulnunk. Nincs mód arra, hogy hosszú tudománytörténeti értekezésbe bocsátkozzunk ennek kapcsán, de az újabb tendenciák rövid bemutatása mindenképpen ide kívánczik az etnográfia pontosabb körülhatárolása előtt.

Eric R. Wolf (2000) lelkendezve ír így az antropológiáról:

„...nekünk az a feladatunk, hogy összekapcsoljuk azt, amit mások szétválasztanak. Ennélfogva képesek vagyunk a többszörös okozatiság lehetőségének elfogadására. Ez tette az antropológiát integratív tudománnyá, ami ma ritkaságszámba megy, olyan diszciplínává, amely átlépi a különböző területek határait, és ellenáll kapcsolatok és kontextusok szétszedésének. Az antropológia legjobb formájában analitikus, komparatív, integratív és kritikus, és mindez egyszerre. Hozzá fogható megismerési mód nincs még egy.” (16.)

Rejlik-e szavakban némi túlzás, elfogultság, ráadásul egy az itt vállalttól eltérő episztemológia is, de rámutat az idézet arra, hogy a kulturális antropológia hagyománya kétségtelenül sokat adott az „ember”, az emberi közösségek (át)értelmezéséhez, egy egészen sajátos megismerési módot alakított ki, s rendkívül nyitott tudott maradni a változásokra, az alakulásra. Megvannak azonban a sötét foltok is történetében.

Sokan tekintik a tudományos diszciplína és megismerési mód kiindulópontjának a kulturálisan „idegen” kutatását. Az európaítól eltérő premodern, törzsi kultúrák kutatásának igénye alakította ki az antropológiát. Vannak, akik még ma is az idegen, az eltérő vizsgálatának tudományaként határozzák meg a kulturális antropológiát (pl. Gobbo 2000; Wulf 2007). Ezt a megközelítést azonban sok kritika érte. A korai antropológusok megközelítésmódja számos mai értékelő szerint a gyarmatosítás szemléletét hordozta, a másikat eurocentrikusan közelítette meg (Vidich–Lyman

(személlyel, személyekkel), ahogyan a terepre költöző antropológusok a törzseket kutatva. (Hammersley, 2006)

1998;⁴⁰ különösen Rosaldo 1989 kritikája). Sőt az antropológia kialakulását magát is lehet a gyarmatosítás folyományának tekinteni.

Ettől a kolonializáló tendenciától sokáig nem tudtak megszabadulni a kutatók. A kulturális antropológia a hagyományostól elszakadó – s ahhoz persze sok szálon kötődő – új tendenciái arra vállalkoznak, hogy feltárják a reflektálatlan eurocentrikus előfeltevéseket, melyek a módszerekben, megközelítésekben és a szövegekben is megjelennek, dekonstruálva a régebbi kutatások szövegeit. Ennek az újraírásnak, újraértelmezésnek a mestere James Clifford (1983/2003, 1988, 1999; Clifford–Marcus 1986), de őt megelőzi Victor Turner (1969/2002; 1988) és Clifford Geertz (2001).⁴¹

Mindkét utóbbi szerzőt az interpretatív vagy szimbolikus antropológia képviselőjének szokták nevezni. Turner munkássága tartalmában nagyhatású, liminalitáshoz kapcsolódó szövegei e munkának is meghatározó elméleti hátteret adnak. Érdeme, hogy szélesebb társadalmi értelmezéseket hoz létre konkrét antropológiai kutatások nyomán. Geertz szövegei viszont a tudomány episztemológiai státuszára vonatkozóan jelentősek. Sokat idézett tanulmányában a Sűrű leírásban, Geertz (2001) a jelentések hálójaként határozza meg a kultúrát. Az antropológus feladata, hogy a jelentések nyomába szegődjön, feltárja a jelentésteli struktúrákat, és értelmezze azokat. A jelentés feltárása nem azt jelenti, hogy csak az adott ember vagy csoport által tulajdonított értelmet, értelmezést mutatjuk be, hanem mint társadalmi (a társadalomban működő, élő, jelentés hordozó) szimbólumokat értelmezzük azokat. Geertz sűrű leírásnak nevezi ezt a műveletet, hiszen összetett fogalmi struktúrákról van szó. Az antropológus sokkal inkább író, mint megfigyelő, az antropológiai leírások pedig mindig interpretációk, amik Geertz szerint fikciók: ugyanúgy konstrukciók, mint egy regény, azzal a különbséggel, hogy itt valós emberek a főszereplők, és valós tapasztalatokon nyugszik az írás.

Geertz tehát igazi interpretatív és textuális fordulatot hozott az antropológiába. A mai napig vonatkozási pontnak számít, annak ellenére, hogy van kritikusa is. Conquergood (1998, idézi Denzin–Lincoln 2003)⁴² (1991/2003) – a performansz-etnográfia megközelítése felől – azt veti szemére a „kultúra mint szöveg” modellnek, hogy egy eurocentrikus, nyomtatásalapú előfeltevésre épít, amely a gesztusokat, „elmondásokat”, megnyilvánulásokat alárendeli, és csöndre ítéli az írottal szemben. James Clifford (1999) szintén továbblép Geertzen, amikor az írás derridai megkö-

⁴⁰ A szerzőpáros is úgy építi fel a kvalitatív módszerek történetét, hogy a kolonializáló tendenciáknak és azok lebontásának bemutatására építi narratíváját. Én hasonló narratívát követek e részben, de önállóan összeállított szöveggel, gyakorlatilag függetlenül az ő tanulmányuktól, bár nyilván néhány természetes összekötődő pont megjelenik.

⁴¹ A kötet évszáma itt azért 2001-es, mert Geertz tizenegy különböző időben született cikkét tartalmazza. Két korábbi kötetéből: az első, *The Interpretation of Cultures* (Kultúrák értelmezése) című 1973-ban, a másik, *Local Knowledge* (Helyi tudás) 1983-ban jelent meg. A többi három cikk különböző helyeken, 1984 és 1988 között látott napvilágot.

⁴² Conquergood, D. (1998): Beyond the text. Toward a performative cultural politics. In Dailey, Sh. J. (szerk.): *The Future of Performance Studies. Visions and Revisions*. National Communication Association, Annandale, 25–36. Idézi Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 140.

zelítése nyomán megkérdőjelezi az írott és nem írott kultúra, az antropológiai írás és a kulturális csoport cselekvése közötti hierarchikus szétválasztást. Clifford az etnográfát⁴³ a turneri értelemben vett (társadalmi) performansznak tekinti, amely azzal, hogy leír történeteket kulturális eseményekről, azokon túlmutató morális, ideológiai, kozmológiai állításokat is tesz. A szimbólumtól és reprezentálástól az allegória és a retorika irányába elmozduló posztstrukturalizmus nyomán azt fejti ki írásában, hogy az etnográfiai írás alapvetően allegorikus, vagyis mintegy önmagát értelmezi: utalásokat tesz további jelentésekre, az olvasóban újabb történeteket indít el. Clifford szövege etnográfiai szövegeket olvas újra, és feltárja azok allegorikus jellegét. Több írást elemezve kimutat egy mélyen élő „nagy” allegóriát a nyugati antropológiában: a megmentését. Az etnográfia az elvesző kultúrák írásba foglalásával megmenti azokat. E mögött az allegória mögött természetesen az a feltevés áll, hogy a *Másik* társadalom nem képes magát reprezentálni, gyenge, arra szorul rá, hogy a nyugati antropológus reprezentálja. Ezzel szemben ma már számos etnográfia számot vet azzal, hogy Derrida után nem működik az orális és írásbeli kultúra hagyományos, logocentrikus szétválasztása, és a „ki is írja a kultúrát?” kérdése nem tisztázható egyértelműen.

Az allegóriát nem elismerő etnográfia általában létrehozna egy olyan kintüntetett allegorikus regisztert, amit aztán elméletnek, magyarázatnak tekintenek, ezekben a másik stabil eszkézként ábrázolódik. Ezzel szemben ha a szöveg minden jelentésteli szintjét allegorikusnak gondoljuk el, akkor nehéz egy olyan szintet kiválasztani, amiből a többi levezethető. A másik pedig megrajzolható egy történelmi körülmények között létrejövő, felfedezési narratíva termékeként, nem változatlan eszkézként. Elismerni az allegóriát azt jelenti, hogy elfogadjuk: a realiztikus leírások nem mások, mint kiterjedt metaforák, többjelentésekre mutató modellek, amelyekben nem az „ez reprezentálja, szimbolizálja ezt” reláció, hanem az „ez egy (etikai) történet arról” reláció érvényesül. Amint Clifford rámutat, ez nem vezet az értelmezés nihilizmusához azonban, mert a jelentésekért folytatott viták nem egyenlőek a káosszal. A szöveg többször hangsúlyozza, mennyire fontos az allegória elismerése, mert az megmutatja (leleplezi) az etnográfia alapvetően etikai és politikai jellegét, valamint arra készíti az etnográfia íróit és olvasóit, hogy vállalják a felelősséget a mindig újratermelt reprezentációkért. Ha elismerjük az allegóriát, az összetetté és termékenyvé teszi az etnográfiai írást és olvasását. Már több allegorikus regisztert („hangot”) azonosíthatunk, illetve idézhetünk meg egy szövegben. Ez összefüggésbe hozható Cliffordnak azzal a másik tanulmányában (1983/2003) szereplő megállapításával, hogy a terepmunkás antropológus korábbi egyértelmű autoritása elveszett, és a hagyományos fehér, nyugati férfi kiemelt szempontjával szemben – mely úgy vélte: az etnográfus tekintéllyel írhat le szövegeket, melyekkel megjeleníti a Másikat – ma az autoritás többféle formája áll az antropológus rendelkezésére (tapasztalati, értelmező, dialogikus, polifonikus), és egyetlen autoritási forma sem áll hierarchikusan a másik felett.

⁴³ Itt az etnográfia szót elsősorban a kutatás (írások) produktuma értelmében használja Clifford.

Clifford számos írásában (1983/2003, 1988, 1999; Clifford–Marcus 1986) olvassa újra a különféle antropológiai írásokat, és kérdez rá autoritásukra, allegorikus regiszterekre, mögöttes prekonceptióikra, miközben egy „utazó”, nem stabil, nem rögzített, állandóan átalakuló „új” etnográfia (kulturális antropológia)⁴⁴ képét vázolja fel.

4.3. Az etnográfia meghatározása

Az etnográfia mint módszertani paradigma az antropológia diszciplináris kontextusából táplálkozik, miközben a szociológiában, neveléstudományban talál helyet. Nehéz leírni, meghatározni, mit is jelent az etnográfiai kutatás, hiszen a vonatkozó szakirodalom szerint is valójában számos paradigmája és formája létezik. Mégis dolgozni kell egy megfelelő munkameghatározással, kritériumrendszerrel. Mit tekinthetünk etnográfának? Denzin (1997) frappáns meghatározása szerint: „Az etnográfia a kutatás és írás olyan formája, amely leírásokat és beszámolókat hoz létre életmódjáról, mindennapi életéről (*ways of life*) az írójának és azoknak, akikről ír.” (xi. *saját fordításom*) Ez elég tág ahhoz, hogy a sokféle etnográfiai műfaj, amiről később ír, beleferjen. Ennél azonban sokkal szűkebb, pontosabb kritériumrendszer is megadnak más szerzők, tudományos közösségek. A 2006-ban indult brit folyóirat, az *Ethnography and Education* első számának szerkesztői bevezetője (*Editorial*) a következő (a lapba kerüléshez szükséges) kritériumokat sorolja fel a nevelés-oktatás terén alkalmazott etnográfiára vonatkozóan. Bár a megjelölés elvileg specifikusan a pedagógiai etnográfiára vonatkozik, gyakorlatilag azonban tekinthető egy általános, a(z alkalmazott) társadalomtudományi etnográfiai kutatásokra vonatkozó „meghatározásnak”, kritériumrendszernek:

- „kulturális formációk és maintenance (a kultúrák formálódása és fennmaradása) tanulmányozásának középpontba állítása;
- sokféle módszer használata, és így gazdag és eltérő formájú adathalmaz létrehozása;
- a kutató(k) közvetlen bevonódása és hosszú távú elkötelezettsége;
- annak elismerése, hogy a kutató a fő kutatási mérőeszköz;
- kiemelkedő státusz biztosítása a résztvevők perspektíváiról és értelmezéseiről (*understandings*) szóló számot adásnak;
- az adatgyűjtés, hipotézisépítés és elmélettesztelés spirális folyamatának végigvitele, amely aztán újabb adatgyűjtéshez vezet el; és
- egy sajátos eset vizsgálata mélyfúrásszerűen, de az elméleti általánosításhoz szükséges alap biztosításával.”

(*Ethnography and Education*, Editorial, Vol. 1. No. 1. March 2006, 1. *saját fordításom*)

⁴⁴ Itt is látszik, hogy számos írásban nem különítik el a két fogalmat, vagy sokszor a kulturális antropológiát tekintik a diszciplinának és az etnográfiát a kutatási útnak és az írásos műfajnak, amit persze más társadalomtudományok is felhasználhatnak.

A két kézikönyv, amelyekre a következőkben, más szövegekkel együtt támaszkodom, a régebbi *The Handbook of Qualitative Research in Education* (LeCompte–Millroy–Preissle 1992; továbbiakban: *Handbook*) és a *Landscape of Qualitative Research* (Denzin–Lincoln 1998). Mindkettő – ahogy a címük is mondja – általában a kvalitatív kutatásokról szól. Az etnográfáról nem adnak meghatározást, és ingadoznak a kvalitatív szélesebb és az etnográfához kötődő értelmezése között. Néha az etnográfia mint a kvalitatív kutatás szinonimája jelenik meg, néha pedig mint azon belül csupán az egyik irányzat. A *Handbook* egyik bevezető cikke (Spindler–Spindler 1992) sem ad meghatározást az etnográfiára vonatkozóan, de – egy olyan általános állítás után, hogy „az etnográfia egy megkülönböztetett megközelítés a nevelés-oktatáshoz kapcsolódó jelenségek tanulmányozására (69)”⁴⁵ – megad 9 jellegzetességet, majd felállít egy 11 pontból álló kritériumrendszert a „jó” etnográfiról. Ezeket összefoglalóan írom le a következőkben.

Az első kiemelkedő ismérv a direkt megfigyelés a helyszínen. Ez nem jelent feltétlenül résztvevő megfigyelést – Spindler szerint ez az iskolai kutatásokban a szó szűkebb értelmében nem is mindig lehetséges a generációs különbségek miatt, de a direkt megfigyelés, vagyis az alkalmazható eszközöktől (kamera, magnó, felvévő készülékek) függetlenül a jelenlét elengedhetetlen. Fontos a megfigyelés kontextualizálása is: vagyis a megfigyelési hely és helyzet szűkebb és tágabb (szinkrón és diakrón) környezetének figyelembe vétele.

Egy másik fontos kritérium a helyszínen töltött idő. Ennek megfelelően hosszúnak kell lennie ahhoz, hogy az *in situ* megfigyelés ne csupán egyszeri, hanem ismétlődő lehessen. A szerzők szerint az ismétlődés fontos a megfigyelés reliabilitása miatt, a megfelelő idő ahhoz szükséges, hogy érvényesnek tekintsünk egy etnográfiai vizsgáldást. Minimum 3 hónapot adnak meg az iskolai etnográfia esetében, ami jó, ha egy egész tanévben oszlik el, de az igazán kívánatos a minimum 9 hónap lenne.

A pótolhatatlan személyes megfigyelések megfelelő rögzítése, és mindenféle adat gyűjtése szintén a jó etnográfus (és a jó etnográfia) ismérve, így jut ugyanis megfelelő mennyiségű adathoz, ami az elemzéshez szükséges, s így lesz a kutatás holisztikus, átfogó, ami szintén kritérium, bár – amint hozzátesszik a szerzők – mindig szelektív egészlegességről van szó, és az etnográfus fontos feladata a nagy anyagmennyiségből a válogatás.

Az etnográfiai kutatás egyik jellegzetessége – amihez több kritérium is kapcsolódik – a vizsgálódás fejlődő jellege. A tanulmány szerint a megfigyelőnek minél kevesebb preconcepcióval, előzetes kategóriával kell a terepre érkeznie, a hipotéziseit *in situ* kell felállítania, és a módszerei, technikái is módosulhatnak a helyszín jellegzetességeit megismerve. Ehhez kapcsolódik az a kíváncsiság, hogy a kutatónak meg kell hallania, és a leírt etnográfiában „hallhatóvá kell tennie” a résztvevők belső szempontú *emic* hangját, „ki kell szednie” a résztvevőkből, informátorokból saját tudásukat. Ehhez fel kell használjon különféle technikákat, módszereket (interjúk, kérdőívek stb.), amelyek során fontos, hogy a másik szociális elvárásoktól mentes hangja érvényesüljön. Ugyanakkor nem elég az informátorok és résztvevők explicit tudását, saját megfogalmazását feltárni. Az etnográfus feladata az értelmezés, a

⁴⁵ A szerzők itt kifejezetten a pedagógiai, sőt az iskolai etnográfáról írnak.

kimondatlan, sőt elhallgatott szociokulturális tudás explicitté tétele az etnográfiai beszámolóban. Ez egyébként komoly problémákat jelenthet, mert néha azért kimondatlan a tudás, mert kimondott szinten elfogadhatatlan lenne az adott csoport, közeg számára, és ezért többször előfordul, hogy a kutatás résztvevői rosszul, sőt ellenségesen fogadják a kutatás eredményeit. A szociokulturális tudást határozza meg az etnográfiai kutatás fő tárgyaként is a tanulmány. Az etnográfiai kutatások sajátossága, hogy céljuk e tudás feltárása.

Utolsó kritériumként Spindler–Spindler azt adja meg, hogy a kutató jelenlétére reflektálni kell, valamint le kell írni szociális, személyes, „interakcionális” helyzetét, mint a kutatás részét, ezért – szerintük – a korábbiaknál (1992!) személyesebb, narratívabb kutatási beszámolókra van szükség.

Mind az *Ethnography and Education*, mind Spindler–Spindler leírása az etnográfiairól tartalmaz metodológiai ismérveket, és világosan megjelenik mindkettőben egy háttérben meghúzódó koncepció. Különösen az utóbbi tanulmány számos állítását Denzin–Lincoln alapján elavultnak kell értékelnünk. Ők maguk könyvük (1997) bevezetőjében, mindössze néhány évvel a fenti tanulmány megjelenése után, azt posztpozitivistának tartják, és az etnográfia modernista fázisához sorolják. Az általuk szerkesztett kötet tanulmányainak jó részében a kutatói pozíció (pl. az előzetes koncepciónélküliség), a módszerek, technikák szerepének, a validitás kérdésének meghatározása stb. a fentitől erőteljesen eltérő. Ami miatt mégis érdemesnek tartottam a szöveg összefoglaló bemutatását, az az a tény, hogy egy vitatható, de világos koncepció jelenik meg benne az iskolai etnográfiairól, amely a felvetett kérdésekkel is viszonyítási pont marad e kutatás számára.

Az *Ethnography and Education* kritériumrendszere tágabbnak tűnik, de az is konzervatívnak bizonyul, ha figyelembe vesszük, hogy kizár számos olyan legújabb etnográfiai írást, amely a költészet, az önéletrajz, a performansz irányába nyit és mozdul el. Ez a folyóirat a pedagógiai etnográfia brit értelmezését és megközelítését jeleníti meg világosan, amely elkülönül az Egyesült Államokbelitől, és általánosságban elmondható, hogy episztemológiai téren „konzervatívabb” marad. Jellemzője, hogy kifejezetten mint specifikus oktatási-nevelési etnográfiát határozza meg magát, és hogy határozottan kiemeli az (önálló) etnográfiát, elkerülve az egyszerű azonosítást a kvalitatív vagy naturalisztikus kutatásokkal.

Dezin–Lincoln (1998) a kvalitatív kutatásokról adnak csak meghatározást, de amint láttuk ez náluk szinte azonosítható az etnográfiai jelleggel. Szerintük olyan kutatásról van szó, amely többmódszerű, s alanyához interpretatív és naturalisztikus módon közelít, vagyis a kutató a jelenségeket, személyeket, csoportokat, viselkedéseket a maguk természetes közegében tanulmányozza, és jelentést igyekszik adni nekik, illetve értelmezi azokat. Ezen általános meghatározás után jellegzetes, hogy ez a szöveg is néhány metodológiai sajátosságot ad meg a definíció kifejtésére, elsősorban azt, hogy a kutató *bricoleur* az etnográfiában. Erről a metodológiai sajátosságok leírásánál még lesz szó a könyvben.

Végző soron a sok különböző tanulmányt olvasva arra a megállapításra lehet jutni, hogy nem lehetséges az etnográfia részletes (?), pontos (?) meghatározása az etnográfiát vezérlő episztemológiai és szociokulturális elméletektől függetlenül,

vagy talán megmaradhatunk a Denzin (1997) által adott, fentebb már idézett, egészen tág meghatározásnál.

Arról, hogy e kutatásban, e könyvben én mit értek etnográfian, a későbbi részek lesznek eligazítóak, de nem törekszem egy egészen pontos, világos meghatározásra, miközben igyekszem a saját metodológiai választásaimat világosan leírni.

4.4. Paradigmák az etnográfiai kutatásokban

Miközben sokan próbálnak bizonyos közös kritériumokat megadni, hogy egy kutatást etnográfianak hívjunk, abban minden kutató egyetért, hogy nagyon sokféle etnográfia lehetséges, mind a terepekre, színterekre, műfajokra, formákra és a megközelítésekre vonatkozóan, és a kutatások nagyon eltérő paradigmákat követhetnek. Ezekre érdemes külön figyelmet szentelni egy rövid fejezet erejéig, mielőtt az etnográfia történetét bemutatnám.

Guba–Lincoln (1998) négy versengő paradigmát adnak meg, melyek egymás mellett élnek a kvalitatív (etnográfiai) kutatásokban. A *paradigma* meghatározásuk szerint alapvető hitek együttese, melyek egyfajta világlátást tükröznek. Nincs mód arra, hogy a végső igazságként az egyik vagy másik paradigma kerekedjen felül, mivel nem bizonyíthatóak, hiten, nézeteken alapulnak, ezért egymás mellettiek. Ettől természetesen vitatkozhatnak egymással (képviselőik), és érvelni lehet az egyik vagy másik mellett, de nem igazolható egyik sem, csupán hasznossága, és meggyőző ereje mutatható ki. Itt a szerzők a paradigmákról úgy beszélnek, mint teljesen egyenrangú választási lehetőségekről a kutatásokban, egy későbbi szövegben a *Handbook of Qualitative Research* (Denzin–Lincoln 2000) második kiadásában már az a vélemény fogalmazódik meg, hogy ez nem tartható álláspont, mert a paradigma választását meghatározza a kontextus, amiben élünk, és számot kell vetnünk azzal, hogy egy posztmodern világban bizonyos választások már nem működtethetők, mint például a pozitívista paradigmáé egy kvalitatív kutatásban.

A négy alapvető paradigma: a pozitívista, posztpozitívista, a kritikai és a konstruktívista. A tanulmányban mindegyiket külön-külön és összehasonlításban is először bemutatják a szerzők három fő szempont mentén: ontológia, episztemológia és metodológia; majd néhány praktikus tényező mentén is, mint cél, a tudás természete, a minőség kritériuma, értékek, etikai kérdések stb. Most a három fő szempont alapján foglalom össze a négy paradigma összehasonlító elemzését, megjegyezve, hogy némileg eltér megközelitésem a tanulmányétól, ahogy ez kitűnik a bevezető episztemológiai részből.

Ontológiailag a pozitívizmus a naív realizmus talaján áll; míg a posztpozitívizmus a kritikai realizmusén, amely tökéletlen és probabilisztikusan felfogható valóságot tételez; a kritikai elmélet történeti realizmust vall, amely egy történetileg struktúrákból álló megismerhető „valóságot” (a struktúrák) feltételez, míg a konstruktívista relativizmus az emberi elme által felépített többrétű valóságban hisz.

Episztemológiailag a pozitívizmus dualisztikus, objektívista, a dolgok valódi természetének, működésének leírására vállalkozik; a posztpozitívizmus a módosított dualizmus/objektívizmus pártján áll, mely meg tudja közelíteni a valóságot; a

kritikai elmélet tranzakcionális/szubjektivista meggyőződése szerint az értékeken keresztüli és értékektől függő megismerhetőséget állítja, végül a konstruktivista az előzőhöz hasonlóan, de még jobban kiszélesítve tranzakcionalista és szubjektivista: a tudás eszerint a kutató és résztvevő interakciójából alakul ki.

Végül metodológiaiilag a pozitívizmus kísérleti, manipulatív jellegű; a posztpozitívizmus módosított, kritikai manipulativitása és kísérletisége a hipotézisek falszifikációjára épít; a kritikai elmélet dialogikus/dialektikus módszertana a korábbi struktúrák újraépítését tűzi ki céljául; ahogy a konstruktívizmus *hermeneutikai*/dialektikus módszertanának is – némileg más módon – ugyanez az „át- és újraépítés” (re-konstrukció) a célja.

Kétségtelenül nagyon leegyszerűsítő és több ponton megkérdőjelezhető ez a modell, ráadásul egy olyan (implicit) fejlődési narratívába helyezi el a szöveg a négy paradigmát, amely a pozitivistától a „legjobbna” tételezett konstruktivista felé mutató fejlődési utat vázolja fel, mégis ad egy olyan használható keretet, ami némi eligazodást tesz lehetővé az etnográfia sűrű erdejében kutató szakembereknek.

4.5. Az etnográfia története

Élő, dinamikusan fejlődő kutatási metodológia a(z) (pedagógiai) etnográfia külföldön. Számos helyen, ahol a kvalitatív kutatások válnak már a mainstream irányzattá (pl. angolszász területeken), az etnográfia gyakori, a doktori hallgatók által is közkedvelt kutatási út lett. Oktatáspolitikai célra is felhasználják a vizsgálatokat, és ez nyilván azt is jelenti, hogy anyagi forrásokat lehet találni egy-egy ilyen kutatáshoz. A magyar helyzet egészen más. Itt magának a kulturális antropológiának is alárendelt, háttérbe szoruló akadémiai helye van. Bár voltak és vannak antropológiai kutatások itthon szép számmal, sőt nagyon korán, még a múlt rendszerben feltűntek a szociológiai kutatásokban is a részt vevő megfigyeléses vizsgálatok (pl. Rác József 1998: mely korábbi kutatásokra utal), ennek ellenére a módszer nem olyan elterjedt, mint máshol, nincs akkora presztízse, nehezebben szerezhető rá anyagi forrás, és a neveléstudományban csak éppen most kezd megjelenni.

Külföldön azonban az etnográfiaának megvan tehát a maga története, mely összefonódik a kulturális antropológiáéval, de túl is nő azon. Jó narratíva a Denzin–Lincolné (1994, 1998, 2003, 2005), akik szakaszokban, fordulópontokban beszélnek el az etnográfia(i) kutatások) történetét. 1998-as könyvükben (ami a papírkötésű kiadása a valamivel korábbi *Handbook*juknak!) még öt szakaszból írnak, de Dezin (1997) már előre vetíti a jövőbeli 6. szakaszt, a 2003-as kiadványukban pedig már 7 szakaszból beszél a szerzőpáros. Ezek a szakaszok nem zárultak le, tehát működnek a jelenben is.

Az első szakasz a *hagyományos időszak*, amikor a klasszikus etnográfiai írók megszülettek (Malinowski, Radcliffe-Brown, Margaret Mead stb.). A Magányos Etnográfus mítoszának korszaka ez, amelyet később a chicagói iskola szubjektumot romantizáló, élettörténeteket semleges stílusban feldolgozó írásai fémjeleznek.

A második, a *modernista szakasz* a háború utáni időszakra tehető, amikor a hagyományos időszak kanonikus műveire épülő rigorózus etnográfiai munkák a

nyugati társadalom égető problémáira keresnek választ pozitívista vagy posztpozitívista módon. A pedagógiai etnográfia kialakulásának is ez az időszaka (Spindler–Spindler 1992; Wolcott 1992), valamint a *grounded theory* kidolgozásának (Glaser–Strauss 1967) is.

A hetvenes évektől kezdődő harmadik időszakot Denzin–Lincoln (1998) Geertz (2001) kifejezésének nyomán az *elhomályosuló műfajok* korszakának hívja. Épp Geertz művét adják meg mint a korszak kezdőpontját. Miközben ebben az időszakban az etnográfusnak számos paradigma, stratégia és módszer állt rendelkezésére, és számos, különféle írás is született, egyre világosabban jelent meg az elszakadás a funkcionalista, pozitívista totalizáló megközelítésektől, s az odafordulás a bölcsészettudományok, az irodalom felé. A műfaji határok elkezdnek elmosódni a társadalom és bölcsészettudományok között. Ekkor születnek új megközelítések: posztstrukturalizmus (Barthes), újmarxizmus (Althusser), dekonstrukció (Derrida), etnometodológia (Garfinkel), drámaelméleti megközelítés (Turner), melyeket felhasználhatnak a kutatók.

A negyedik szakaszt, a *reprezentáció krízisét* igazi törešként mutatja be a cikk szövege, amely a '80-as évek közepén ment végbe. Megkérdőjeleződött az etnográfiai reprezentáció azzal, hogy az etnográfia textualitására kezdtek reflektálni Geertz, aztán pedig Clifford szövegei alapján. Az etnográfiai tapasztalat és az írás közötti viszony vált problematikusá, a klasszikus antropológiai normák véglegesen elerodálódtak, miközben a nem, a faj és a társadalmi osztály kérdései (s az ebből születő új episztemológiák) egyre inkább értelmezési keretként szolgáltak a mind reflexívebbé váló etnográfiaiban. A megélt tapasztalatok világát még valamilyen módon „befoghatónak” véli a legtöbb kutatás ebben az időszakban, de már inkább az önmagára reflektáló, kísérletező vagy dramatikus írás révén.

Az ötödik szakasz vagy „pillanat” a 90-es években a jelen, amelyre a *kettős krízis* jellemző. A reprezentáció és a legitimáció válsága ez. Az értelmező, nyelvi és retorikai fordulat következménye, mely az etnográfia két alapvető feltételezését rengetik meg, bontják le: egyrészt, hogy a kutató hozzáférhet az élő tapasztalathoz – ezzel szemben, vetik fel az akkor új írások, maga a tapasztalat a szociális textusban szövődik; másrészt hogy egy kvalitatív, illetve etnografikus kutatás is legitimálható a hagyományos kritériumok mentén, mint validitás, általánosítás, megbízhatóság. A posztstrukturalizmus pillanatáról van szó, amelyben minden kutatásnak új módon kell a saját legitimációs kritériumait felállítani, hogy lehetővé tegye a szerzőnek és az olvasónak az összekapcsolódás megalkotását a szöveg és világ között, amelyről az előbbi ír. Ebben az időszakban további új episztemológiák látnak napvilágot, elnyomott csoportok hangja szólal meg, a (tárgyatól) távolságot fölvevő (fölvenni tudó) etnográfus képe végleg eltűnik, és egyre több lesz a változást elérni akaró, társadalmi kritikát megfogalmazó kutatás. Az elméleteket is narratív megközelítésben olvassák újra, és a nagy narratívák helyett a helyi, specifikus, kisléptékű teóriák nyernek teret.

Denzin (1997) ír a számára jövőbeli hatodik pillanatról. Felvázolja az etnográfia lehetséges, akkor jövőbeli útjait. Az Új Írásról beszél, amely számol a posztstrukturalizmus következményeivel, s amely kísérleti szövegeket teremt az etnográfiaiban. Ezek egyfajta ellenállást, sőt szabályszegést hordoznak, amit sokan megtámadnak,

és így a hatodik szakasz a támadások keresztüzében lévő Új Írás képével jelenítődik meg, valamint a morális-közösségi-igazságossági szempont előtérbe kerülésének időszakaként. Az új íráshoz új kritériumok kapcsolódnak a régiek helyett, ezek pl. az érzelem, a valószínűség, a tények konstrukciója, a dialógus, a többféle nézőpont, a narratív igazság, a nyelviség, a gyakorlat (praxis).

A hetedik szakasz (Denzin–Lincoln 2003) az új évezred etnográfiaja: az érlelés és a robbanás időszaka, amikor újra megvizsgálják a klasszikusokat, és teret kapnak új megközelítések. Hátra nézünk, hogy mit is kell magunkkal vinnünk az új évezredbe. A performansz-etnográfia felé való fordulás jellemzi ezt az időszakot, valamint a komoly morális diskurzus, amely rákérdez arra, hogyan tud az etnográfia hozzájárulni a demokráciáról, fajról, nemről, osztályról, nemzetről, szabadságról és közösségről folyó diskurzusokhoz.

Denzin (1997) könyvében a „jelenkori” (egyesült államokbeli) interpretatív etnográfia sokszínű világát mutatja be. Igaz, a jelenkor tíz évvel ezelőtti, de magyar látószögéből újdonságokkal, ismeretlen misztériumokkal teli – még sokkal inkább jövő.

Művének elején megad néhány alapszituációt: a téziseit az amerikai etnográfiaival kapcsolatban, amely meghatározza azt, amiről és ahogyan ír a könyvben. Derridai kiindulópontja, hogy minden társadalmi elmélet az írásról (tehát az értelmezésről) szóló elmélet is. Az etnográfia nem elválasztható kontextusától, amely ez esetben a jelenkori Egyesült Államok a maga történetével, problémáival, s amelyet a posztmodern és posztkoloniális állapot jellemez. Az etnográfia nemileg meghatározott projekt is, s ez összefüggésben van azzal a szélesebb elvárással, hogy a kutatónak és munkájának mindig önreflexívnek kell lennie. Az etnográfia alapvetően erkölcsi, allegorikus és terapeutikus jellegű. Mivel a pozitivisták erkölcsiség megkérdőjeleződött, új etikára van szüksége a kutatásoknak, amelyet Denzin a feminista közösségi etikában talál meg. Bár az (interpretatív) etnográfiát sokféle törés jellemzi, kétségtelenül megmaradt az egyetértés abban, hogy középpontjában „a társadalmi világ tanulmányozásának humanisztikus elkötelezettsége áll az interakcióba lépő egyén perspektívájából” (Denzin 1997, xv.). Megjegyzi még, hogy az etnográfia új útja antirealista, amelyet számos kritika ér.

Az etnográfiai kísérletezés korszaka a Denzin által bemutatott „jelen”, amelyben számos kihívásokat hordozó, a válságokra reagáló, az eddigi tudományos hagyományokkal és kánonokkal szakító szöveg születik. Az „álláspont-episztemológiák” mentén létrejövő kutatások a mainstream társadalmi diskurzusból kiszoruló szövegeknek adnak teret, felvállaltan annak a nézőpontjából szólalnak meg, építik fel a kutatást. Jellemzőek a női, LMBT, színes bőrű, alacsonyabb társadalmi osztálybeli „álláspontok”, melyek a legtöbbször kötődnek a kritikai elmélethez. Születnek azonban olyan etnográfiaiak is, amelyek nem az álláspont episztemológia kritériumai szerint veszik fel a harcot az elnyomással, hanem egyszerűen megszólaltatnak, sőt létrehoznak hango(ka)t, pl. Collins (1990/2003) az amerikai fekete nő hangját, ami evokatív, direkt, személyes költeményekben, történetekben jelenik meg. Ahogy a bibliai történetek azért mondatnak el, mert bölcsességet közvetítenek, és nincs szükség tudományos igazolásukra, így ezek a személyes történetek is – Collins sze-

rint – a (afrikai-amerikai női) tapasztalat reprezentációivá válnak: a konkrét tapasztalatok így mint a jelentés kritériuma érvényesíthetők.

Trinh T. Minh-Ha (1991) (idézi Denzin, 1997)⁴⁶ még tovább megy, és lebontja az egész nyugati etnográfiai hagyományt (Geertzcel és Clifforddal együtt) mint férfi nézőpontút. Szerinte nem a tapasztalatról kell írni, hanem egyszerűen olyan fluid, nem fix, mintegy mozgásban lévő szövegeket kell létrehozni, amelyek a nőknek lehetővé teszik, hogy megtapasztalják és megfogalmazzák eltérésüket: aktív nézők, megfigyelők, beszélők, írók legyenek. Ezen a ponton a valóságos – nem valóságos ellentétpár föloldódik. Trinh szerint egyébként is az, hogy mi valóságos, és mi nem, a férfiak által kódolt. A film és az etnográfia összefonódásáról is szó van itt, egyrészt mert maguk Trinh szövegei mintegy cinematografikusak, másrészt mert filmeket is csinált (pl. vietnami nőkről: interjúk, képek, több hang egyszerre), melyek multi-textualisak.

Jól látszik, hogy a szöveg hagyományos (leírt betűk a papíron) értelmezése itt megbontódik. Ez mintegy teret nyit a következő új kutatási útnak, amely az egyik legújabb, és leggyümölcsözőbb útnak bizonyul: a már említett performansz-etnográfának (*performance ethnography*). Denzin külön könyvet is szentel a témának (Denzin 2003). Ezek a szövegek komolyan veszik a posztmodern kihívást, amely a szimuláció, intermedialitás kikerülhetetlenségére figyelmeztet, és nem akarnak többé reprezentálni, hanem csak előhívni (*evoke*): a tapasztalatokat nem magyarázzák, hanem előhívják. A fájdalom, szenvedés és siker történeteit olyan evokatív performanszokká építik, amelyek képesek a közönséget nem pusztán érzelmileg megszólítani, hanem reflektív, kritikai akcióra vezetni. A performansz-etnográfia felszámolja a voyeurisztikus etnográfát, mert a szöveg valamilyen módon mindig a közönség és az író közös produktuma.

Végül Denzin (1997) az új zszurnalizmust mutatja be művében. Ez olyan etnográfiai szövegeket jelent, melyek kombinálják az irodalmat és a feltáró újságírást a realista regény- vagy novellaformával, valamint a vallomással, utazási beszámolóval és önéletrajzzal. Ez a „műfaj” azért is jelentős, mert Denzin szerint meghatározója az általa hatodik pillanatnak nevezett jövőbeli szakasznak, hiszen valóban megszólítja a nyilvánosságot, szakít a tudomány ezoterikus nyelvezetű, államilag finanszírozott, a tudományos belső világ, *privacy* illúzióját fenntartó, mondhatni, titkos világával, és összemosza a tudományt az újságírással, amely utóbbi épp ellenkezőleg, a nyilvánosság szabálya szerint működik: arra a princípiumra építve, hogy az embereknek joguk van tudni dolgokat. A szociálisan felelős etnografikus újságírás – azzal, hogy nyilvános hangot ad epifánikus, életrajzi tapasztalatoknak – át akarja formálni mindig nyilvános kliensét, hogy együttes résztvevője, társa legyen a társadalmi problémák megoldásának keresésében.

A *Handbook of Qualitative Research* legújabb kiadásban (Denzin–Lincoln 2005) a szakaszok újabb felosztását találjuk. Itt az, ami jövő volt a korábbi (fent bemu-

⁴⁶ Trinh, T. M-ha (1991): *When the Moon Waxes Red. Representation, Gender and Cultural Politics*. Routledge, New York. Idézi: Denzin, N. K. (1997): *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. SAGE, Thousand Oaks.

tatott) szövegekben, múltként értelmeződik már, s néhány korábbi szakasz is más nevet kap. Az új szakaszolás a 90-es évektől kezdődően:

- A kísérleti és új etnográfiai posztmodern szakasza (1990–1995), mely a korábbi szakaszban már hármasként leírt jelenségre keres válaszokat. A korábbi kettős krízis kiegészül a cselekvés (praxis) krízisével. Ez rákérdez arra: hogyan lehetséges a változásokért tenni, azokat elérni, ha a társadalom mindig és csak szöveg. A korábbi fordulatok is kiegészülnek: már kritikai, interpretatív, nyelvészeti, feminista és retorikai fordulatokról írnak.
- A kísérletek utáni (posztexperimentális) szakasz (1995–2000) élő, izgalmas öt év, amelyet a szerzők egy konkrét sorozathoz kötnek, az AltaMirához. Ez olyan új etnográfiaikat közöl, melyek elmossák a határokat a társadalomtudományok és humán tudományok között.
- A metodológiai tiltakozás jelene (2000–2004), mely a viták, tiltakozások, konfliktusok, nagy feszültségek és néhány téren a visszaesés, visszalépés időszaka. Az Egyesült Államokban ekkor kap nagy teret az új ún. „tudományosan megalapozott kutatás” (SBR) gondolata, amely kifejezett támadást indít a nem tudományosnak tartott kvalitatív kutatások ellen. Ezt nevezi Lather a „Bush-tudománynak”, amely maszkulinista és rasszista visszahatás az elmúlt években (túl?)burjánzó kvalitatív kutatásokra. Megszületik az erőteljes ellenreakció is, a „Bush-tudomány” kritikája, de a visszalépés is megjelenik: van olyan kvalitatív kutató, aki úgy véli, túlzásokba esett a kísérletező etnográfia, aminek határt kell szabni, főleg a tény és fikció összemosásának.
- A széteső jövő (2005–), mely a fenti folyamatokat viszi tovább a még ismeretlenbe...

Az etnográfia kortárs történetének ötvenkénti szakaszokra bontásában van valami „torz”. A szerzők úgy építik fel narratívájukat, hogy rendkívül felgyorsult változásokról beszélnek. Innen, Kelet-Közép-Európából nézve korántsem tűnnek ezek a folyamatok olyan gyorsnak, annyira változóknak, vagy ha mégis, akkor az már-már ijesztő (lehet) egy magyar kutató számára. Az kétségetlen azonban, hogy olyanfajta ismeretlen (szinte követhetetlen) gazdagság tárul fel a bemutatott szövegekben és az újabb kötetekben, amiben nagyon nehéz elhelyezni a saját, itthon még kezdő, kísérleti kutatásomat, és nehéz bármi újat mondani vele.

4.6. Metodológiai sajátosságok

Az etnográfia mint módszertani paradigma (történetének, jelenének, értelmezéseinek, megközelítéseinek) fenti összefoglaló bemutatása – az etnográfia természeténél fogva – már számos metodológiai sajátosságára rámutatott. Ebben az alfejezetben néhány további módszertani jellemzőt, kérdést emelek ki, valamint a fentiekben már nagyrészt említett metodológiai tényezők összefoglaló, szisztematikusabb bemutatását adom a „hogyan is zajlik a kutatás?” kérdésre válaszolva.

4.6.1. A KUTATÓI POZÍCIÓ

Mivel az etnográfiaiban a kutatót tekinti a legtöbb tanulmány az „elsődleges kutatási eszköznek”, kiemelkedő a szerepe a kutatásban, és fontos meghatározni pozícióját. Ez még a kutató-kutatott-(szakmai) közönség hármasságát megbontó, „radikális” posztstrukturalista etnográfiaikban is így van, mert azokban is maga a kutató nyitja meg az utat, paradox módon, a saját „felszámolása” előtt a szövegben. Itt látszik az, amire könyvem epiztemológiai bevezetésében is utaltam: a szubjektum fogalma nélkül nem lehet megenni, mint maga Derrida állítja (idézi Peters 2006). A kutatói pozíció más és más minden kutatásban, és fontos is, hogy a kutató a folyamatban reflektíve pozicionálja kapcsolatközi (*interrelated*) helyzetét, mindazonáltal általánosságban is többféle kutatói szerep-, illetve pozíciótypust leír a szakirodalom.

A hagyományos etnográfiaikban ő a *megfigyelő*, aki minél teljesebben, minél mélyebben meg akar ismerni egy közösséget. A már említett „Magányos Etnográfus”, aki egyfajta beavatási folyamaton megy végig, és minél inkább beavatottá válik, annál autentikusabban tudja megfigyelni és megismerni az eltérő kulturális közösséget. A pedagógiai etnográfiaikban – ha gyerekek közötti részt vevő megfigyelésről van szó – fölmerül a korosztálybeli különbség problémája, ami miatt nem válhat a kutató teljesen a csoport tagjává, Spindler–Spindler (1992) szerint azonban ez esetben is törekedni kell arra, hogy amennyire lehet a kutató a gyerek szerepét vegye fel. Ehhez a megfigyelői szerephez tartozik a részletes, aprólékos adatgyűjtés is. Minél jobb megfigyelővé kell válnia az etnográfusnak, hogy minél teljesebb, „igazabb” képet tudjon adni a terepről, az adott közösségről. Ezért meg kell szabadulnia egyrészt idegenségétől (a beavatódás, részvétel által), másrészt saját preconcepcióitól, vagy – vagy egy modernebb változatában az etnográfiaiknak – jól kell ezekre reflektálnia, hogy ne befolyásolják kutatását.⁴⁷

Ez a kutatói szerep egy interpretatív etnográfiaiban átértékelődik. A(z) érzelmektől, értékektől, preconcepcióktól) független, objektíven megfigyelő kutató mítosza leomlik, sőt a megfigyelői szerep egyfajta *voyeuri* pozícióként értelmeződik újra, amely a hatalom (maszkulin) szemével nézi a „Más(ik)”-(a)t. Denzin–Lincoln (1998, 3–4.) ezzel szemben a kutatói szerepet a Lévi-Strauss által a kulturális antropológusra használt *bricoleur* kifejezéssel írják le. A *bricoleur* („barkácsoló”) szó a kutató aktív, alakító s újító szerepét emeli ki. Amit létrehoz (a *bricolage*), az valamiféle összebarkácsolt (összeollózott) összeállítás, cselekvésegység, mely egy konkrét szituáció, probléma megoldását kínálja. A *bricoleur*-kutató mintegy újító, inventív „megoldást”, vizsgálódási-értelmezési utat talál a felvetett probléma, a terep megismerésére, leírására, használva a rendelkezésére álló stratégiákat, és újakat kitalálva. Egy szüntelen változásban lévő folyamatról van szó, amelynek nincs előre rigorozusan leírható sémája. A barkácsoló kutatónak többféle paradigma

⁴⁷ Megjegyzem ez az a kutatói pozíció, amit posztpozitivisták oldalról elvárnak, és jól mutatja a magyar neveléstudomány ilyen beállítottságát, hogy amikor először bemutattam kutatásomat a szakmai közönségnek az Országos Neveléstudományi Konferencián, akkor pontosan ezt a szerepet kérték számon az etnográfiaim, és több hozzászóló arra figyelmeztetett, hogy nem lehet érvényes eredményekre jutni, ha csak a saját tapasztalatomra támaszkodom.

és perspektíva áll rendelkezésére, sokféle módszert használ, és sok oldalról körüljárja a problémát (trianguláció). Nem azért, mert ezzel teszi igazzá és érvényessé összeállítását, hanem mert ezzel lesz valóban színesebb, szélesebb, mélyebb mondtása. Denzin–Lincoln (1998) szerint a bricoleur-kutató tisztában van azzal, hogy a kutatása interaktív folyamat, melyet meghatároz az etnográfus és a terepen lévők életrajza, neme, osztálya, etnikai hovatartozása stb. Annak is tudatában van, hogy a tudomány hatalom, nincs értékmentes tudomány, és hogy kutatási eredményeinek megvannak a politikai implikációi. Amit megalkot, a *bricolage*, egy a részeket összekötő komplex, reflexív és sűrű „kollázs”, mely a kutató értelmezését mutatja be a vizsgált világról, jelenségekről.

A pedagógiai etnográfia szempontjából a gyermekkor átértékelése (vö. Golphofer Erzsébet – Szabolcs Éva 2005) a kutatói pozíció új szemléletét is magával hozta. Mivel a gyermekekre az új szociológiában és a dekonstruktív megközelítésekben már mint aktív szociális aktorokra tekintenek, s a bináris oppozícióként működő felnőtt–gyermek szembeállítás megkérdőjelezik, ezért a megfigyelő felnőtt kutató és a megfigyelt, vizsgált gyermek kettőssége is felszámolódik. A gyermek, a fiatal a kutatás aktív résztvevőjévé, alakítójává válik, akivel a kutató együttműködik. Az etnográfiai vizsgálat pedig ugyanúgy tanulási folyamat a kutatónak, mint a gyermeknek. Massey és Walford (1998b) tanulmányukban összehasonlítják a gyermekek és a kutatók tanulási folyamatát, és számtalan hasonlóságot fedeznek föl a kettő között. Arra hívják fel a figyelmet, hogy amikor az etnográfus a gyermekek tanulását tanulmányozza, nem szabad „dologiasítania” azt, mintha valami produktum lenne, amire ő, a felnőtt („már nem tanuló”) kívülről, szakértőként tekinthet. Ehelyett a két tanulási folyamat (a gyermeké és az etnográfusé) hasonlóságait figyelembe véve a gyermekekre mint aktív szereplőre, „kutatóra” kell tekintenie, a tanulás kontextusát is vizsgálnia kell, és a gyermek tanulási folyamatát az ő szemszögéből, az ő hangját megjelenítve kell bemutatnia. A cikk nem jut el a számomra adódó végkövetkeztetésre: valójában az etnográfiai kutatás (a gyermeki tanulásról) a két tanulási folyamat szükségszerűen összefonódó viszonyaként is értelmezhető, amelyben a kutató és kutatott nem választható szét teljesen egyértelműen. Lappalainen (2002) a saját kutatói tapasztalatát beszéli el arról, milyen egy iskolában a tanárok és gyerekek közötti pozíciót elfoglalni. Kutatása során rájött, hogy nem tud egy előre elképzelt fix helyzetben lenni, és küzdenie kell, hogy ne kerüljön tanári szerepbe. Ennek érdekében megosztotta a gyerekekkel mindennapi rutinjaikat, és részt vett beszélgetéseikben, játékaikban, de a felnőttisége természetesen megmaradt. Próbált a „legutolsó felnőtt” lenni, aki közelebb van a gyerekekhez, mint a tanár, és aki a tiszteletet nem csupán felnőttiségére alapozva vívja ki.

Gyümölcsözőnek tűnik ezen túl – különösen pedagógiai perspektívából – Giroux (1993) határpedagógiájának (*border pedagogy*) koncepcióját a kutatói pozíció tekintetében újraolvasni. A „határ” metafora azokra az episztemológiai, politikai, kulturális és szociális határvidékekre (margókra) utal, amelyek meghatározzák, strukturálják a hatalom, a történelem diskurzusait, nyelvét. A határ implikálja a határátlépést is, sőt a határsértést (a transzgressziót): a kulturális kritikát és a pedagógiai folyamatokat (s megjegyzem, e kettő kombinációját a pedagógiai etnográfia-ban) a hatalom állította határok átlépésének képével érzékelteti Giroux. A tanulók

és tanárok határátlépésről van szó a másik megértésének érdekében, és egyfajta határátrendezésről a társadalmi változás előmozdításával, valamint olyan határterületek létrehozásáról, ahol a dialógusra és a különféle kulturális forrásokból új identitások kialakítására van lehetőség. A határpedagógia láthatóvá akarja tenni a meglévő határokat, kereteket, amelyek alakítják diskurzusainkat és társadalmi kapcsolatainkat. Átjárhatóságot akar teremteni a kirajzolódó vonalak között, s ezzel a mozgásban levés, a nem fixált jelentés posztmodern gondolatához kapcsolódik. Az átjárás dialógust is jelent, olyan nyelvet, ami nem másoknak, nem másokért, hanem inkább másokkal beszél. A kutatás is tekinthető egy határátlépő, határterületet teremtő folyamatnak. A kutató átlép a saját kutatói közegeből pl. az iskolába, az ifjúsági kultúrába, miközben persze maga sem tartozik olyan lehatárolt módon az adott térhez, mint ahogy ez a szakmai-hatalmi diskurzusokban elvárt. E határköziségét, többes odatartozását láthatóvá téve lép át olyan hagyományos szerep-határokat is, mint a felnőtt kutató és gyermek, fiatal (kutatott). Szüntelen mozgásban van, nincs fix pozíciója, és ezzel is megrajzolja a hatalmilag fixálódott keretek kérdésességét, valamint a kutatás pedagógiai folyamatában együtt haladva az eleve határátlépő fiatalokkal, velük együtt fedezi föl, írja meg a megkérdőjelezés, határ-bontás, határrendezés útjait.

A posztstrukturalista szövegekben a kutató és kutatott bináris kapcsolata megkérdőjeleződik, nincs egyetlen pozíció, hanem a különféle diskurzusok hálójába helyezett többes szubjektumok és pozíciók működnek a szövegben. A kutatói pozíciók pedig kulturális foratókönyvek szerint működnek, nem a kutató szabad választása szerint (vö. Popoviciu–Haywood–Mac an Ghaill 2006). Természetesen ezek a szövegek is a kutató nevével fémjelezve jelennek meg, s a szerzői névvel megjelölt szöveg fenntartva felszámolja szubjektivitásukat. Ez(ek) a többes, „elcsúszó” pozíció(k) is pozíció(k).

A posztstrukturalista megközelítéshez hasonlóan McLaren (1997b) a nyugati (modernista) alakítás, építkezés diskurzusába illő, „megcsináló” kutatói szerep helyett egy másikat kínál. Egy szintén posztmodernet, ami egyben kritikai is azonban. Ő a kutatót mint *flâneurt/flâneuse-t* írja meg. Szövegében – amely olvasható az én nézőpontomból Giroux határpedagógiájának kreatív újrírásaként is – párbeszédbe vonja a kritikai pedagógia transzformatív kulturális kritikusanak rajzát és a többes identitású, nem fixálható szubjektumú, diskurzusokban adott, szövegek hálójában elhelyezkedő posztstrukturalista kutatóképet. A *flâneur* alakját Balzac, Zola, Dumas, Baudelaire írásaival szokták összekapcsolni. Olyan „átmeneti, magányos és bohém figura” (McLaren 1997b, 78.), aki járja a nagyvárosok utcáit, hogy mintegy incognitóban keresse a dolgok jelentését, a mindennapi élet misztériumát: az örököt az átmenetiben, a részlegest az egyetemesben, az egyetemet a részlegesben. McLaren szerint ez a *flâneurie* minden politikai és intellektuális tevékenység gyökerénél ott van. A *flâneurt*, különösen a McLaren szövegében egyre világosabban megrajzolt kritikai reflexív *flâneurt* sajátos kettőségek, ellentmondások jellemzik. Egyszerre képtelen koherens narratíva fölépítésére, mert ezt nem engedi a posztmodern kontextus, mégis megpróbálja azt, szabálysértő módon. Nomád és fogyasztói vándorlásával a posztmodern céltalanság világában pozicionálódik, mégis megkérdőjelezi azt. Enged a világ játéka magával ragadó csábításának – olyan antinarratív

játék ez, ami elszakít bennünket odatartozás-narratíváinktól, a jelentések világától, s elvezet a pusztá tárgyak világába –, de egyben ellenáll e csábításnak, erőszakot téve visszavezet bennünket a „metafora és jelentés világába az elméletépítés erőszakával” (i. m. 86). A jelentések tekintetében az allegóriát privilegizálja a szimbólummal szemben. Az allegorikusság elismerése a szubjektum decentrálsát is jelenti, ami összefügg a *flâneur* hibrid, határátlépő, mestizaje vagy szinkretikus identitásával – kifejezések, melyek árnyalatnyi eltérésekkel a kulturális többségre utalnak. Identitása ezen a többségen keresztül egyrészt lehetővé teszi számára a dialógust, a határok áthelyezésének nyitott, kölcsönös folyamatát, másrészt (poszt) hibriditása⁴⁸ által elszakíthatatlanul kapcsolódik a globális és lokális struktúrákhoz, és ugyan többé már nem egy modern értelemben egységesen elbeszélhető identitás, de a posztmodernitás új önreflexiói által megnyitott mozgó történeteken keresztül mégis narratíván elbeszélte önazonosság.

A *flâneur/flâneuse* etnográfus-kutató McLaren koncepciójában reflexív. A dekonstruktív és reflexív etnográfia közötti különbségtétel után a szerző választása világos. Az ő kutatói *flâneurie*-je kifejezetten marxista alapú. „Marxista nézőpontból, a kritikai etnográfusnak mint *flâneur/flâneuse*-nek többet kell tennie, mint pusztán arra törekednie, hogy defetiszizálja, áthelyezze, lebontsa az elnyomó olvasási és írási gyakorlatokat, megbontva kereteiket és előfeltevéseiket, amelyekkel a patriarchális cselekvésekhez és kapitalista társadalmi viszonyokhoz kapcsolódnak. ...át kell alakítania azokat a társadalmi viszonyokat és intézményi gyakorlatokat, amelyekből az elnyomó olvasási és írási gyakorlatok (ideológiák) kifejlődtek” (i. m. 99).

4.6.2. A TEREPI

A terep, amelyen az etnográfus kutat, alapvető jelentőséggel bírt a hagyományos kutatások és általában az etnográfia önfelépítésében. Az a reflektálatlan feltételezés rejtőzött a szövegekben, hogy a terep jól körülhatárolhatóan az a tér, amiben a kutató eltölti kutatási idejét, ami egyben a vizsgált személyek élettere is. Ez a kép s ezzel a terep körülhatárolhatósága azonban alapvetően kérdőjeleződött meg az etnográfia utóbbi évtizedeiben. Egyrészt a nyugati világhoz (általában a városhoz) kapcsolódó etnográfiai esetében nem lehetett olyan egyértelműen megrajzolni a terepet – elég, ha a tömegközösségi terek etnográfijára gondolunk, másrészt az újabb etnográfiai kutatások, melyek írárok, szövegek, filmek elemzésével, cybertérbeli kutatással vagy autoetnográfiként jöttek létre, szintén kérdésessé tették, sőt lebontották a terep hagyományos felfogását, végül a vizsgált csoport, emberek élettere is több, mint a konkrétan megadható terep: egy iskolai etnográfia esetében például kérdés, hogy a gyerekek-tanárok családja, szülei, iskolán kívüli kapcsolatai mennyiben a terep részei, ha figyelembe vesszük, hogy az új felfogásban az etnográfus nem pusztán a szeme előtt adottat figyel meg, arra kérdez rá, hanem létrehoz a szélesebb kontextusuk által konstituált szubjektumokkal együttműködve egy dialogikus szöveget,

⁴⁸ A hibriditás átértelmezésére utal a poszt előtag: a posztmodern kritikai reflexió fényében.

amely – a megfigyelés mítoszának elvetésével – már nem pusztán a szeme előtt zajló események leírása és értelmezése (mint ahogyan sohasem volt csupán az!), hanem tapasztalatok újraírása. Konceptió szintjén is dekonstruálódott azonban a terep: egyrészt ahogy Clifford (1988) mondja: a lakás és utazás tapasztalata a világunkban egyre és egyre kevésbé megkülönböztethető, ezért nehéz és egyre kevésbé lehetséges fix terepeket megrajzolni; másrészt az etnográfia új irányjaiban a terep is a szövegben, a narratívában megalkotott, megkonstruált valóság, nem előre adott. Egy kiszélesedett, fluid, diszkurzívan értelmezett terepről beszélhetünk már csak, amit talán azért jó megtartani mint munka- és értelmezési keretfogalmat, mert ez jelzi a kutató és kutatása konstituáltságát, a (diszkurzív) kontextus meghatározó voltát: a terepet nem önkényesen teremti meg, hanem bizonyos értelemben a terep teremti meg őt és kutatását.

4.6.3. A KUTATÁS FOLYAMATA

A kutatás folyamatát a posztpozitivisták megközelítésben alapvetően a terepmunka jelentette (és jelenti). Ezt Malinowski kanonizálta kutatásaihoz kapcsolódóan. A terepmunkát az antropológiai narratívában gyakran beavatási folyamatként beszélik el, mely fokozatos, gyakran küzdelmes bevonódás. A terepen a kutató azonban nem egyszerűen van, él, hanem módszeresen, tudományosan van jelen. A részvétel, a bevonódás is a jobb megismerés, a teljesebb igazság miatt lényeges, hiszen úgy lehet egy közösség kulturális viselkedését jól feltárni, ha nem marad kívülálló a kutató. A személyes bevonódás ellenére meg kell találnia az objektív megismerés lehetőségét, amit a módszerek tesznek lehetővé. Ezekkel gyűjt adatot: ez a kutatás első fázisa. Ezt követi aztán a második az adatok feldolgozása, amiből végül az etnográfia mint írásmű születik meg.

A legfőbb módszer a résztvevő megfigyelés, amelyhez a terepjegyzetek (*field notes*) vagy közkeletűbb magyar kifejezéssel a terepnapló készítése kapcsolódik. Amint Beach (2005) megjegyzi – Cliffordot idézve –, ennek három fő fajtája van. Az feljegyzés jellegű (*inscription*) (1), amiben a kutató egyszerűen feljegyzí az által látott és hallott eseményeket; az átírás (*transscription*) (2), ami mások tapasztalatainak feljegyzése; a leírás (*description*) (3), ami vagy (a) a részletes (narratív) leírása valamilyen eseménynek, vagy (b) a kutató személyes, belső tapasztalatának leírása. Az etnográfiai megfigyelés egyik sajátossága, hogy több más tudományos módszertől eltérően nem a különlegesre, hanem a mindennapira, az átlagosra koncentrált (Beach 2005); másik különös jellemzője pedig, hogy nem marad egyszerű („külső”) megfigyelés, hanem mindig kapcsolatközi jellegű, tehát része a csoporttal való kapcsolat, a velük folytatott párbeszédnek, a közös tevékenységeknek.

Az adatgyűjtés más módszerei is megjelennek az etnográfiai kutatásokban, mint a kérdőív és interjú különféle formái. Különösen az interjú emelendő ki, mint klaszszikus módszer: a hagyományos elképzelés szerint az etnográfiai interjúzónak el kell kerülnie, hogy előre befolyásolja kérdéseivel, kérdezési módjával az informátor választát, azért, hogy minél teljesebben a valóban *native*, *emic* tudást tudja feltárni, annak „természetes” heurisztikus formájában, ez azt követeli meg az inter-

júztól, hogy együtt haladjon az informátorral: kövesse stílusát, gondolatmenetét (Spindler–Spindler 1992).

A fentiekén kívül a kutatók még számos módszert használnak a kutatásokban, hogy megfeleljenek a „minél több adat” (triangulációs) követelményének. Gyakori például a különféle terephez valamilyen módon kapcsolódó dokumentumok elemzése.

Az adatgyűjtés után az elemzés feladata következik, ami már nem a szorosan vett terepmunka része, hanem az utána következő szakaszhoz tartozik. Az elemzés számos módjáról ír a szakirodalom. A *grounded theory* képviselői (Glaser–Strauss 1967) úgy vélik, a terepre minél kevesebb preconcepcióval és előzetes elmélettel érkező kutató az empirikus adatok elemzéséből egy koherens elméletet kell, hogy fölépítsen. Az minden etnográfiai kutatásra igaz, hogy a rendelkezésre álló nagy adatmennyiséget valahogyan rendszerezni kell, s ez az értelmezési-elemzési folyamat elengedhetetlen része. Ez a rendszerezés általában a kódolás tevékenységét jelenti, vagyis bizonyos kategóriák kialakítását, és a szövegek rendezését ezek mentén (vö. Szabolcs Éva 2001). Ehhez újabban számos kutató különféle szoftvereket használ fel. Sok vita van arról, hogy milyen kutatáshoz milyen szoftver jó, és hogy a szoftverek (rendszerükkel) mennyire befolyásolják az értelmezést magát. Sok könyvet adnak ki, és sok konferenciát szerveznek a szoftverek „jó” használatáról. Egyébként ezek kiválóan alkalmasak arra, hogy a „tudományosabbnak” tekintett kvantifikálást is lehetővé tegyék az etnográfiai vagy kvalitatív kutatásokban. Előszertettel használják e szoftvereket azok a kutatók, akik mennyiségi adatokat akarnak nyerni vizsgálataikból. Mindenesetre a szoftverek – bármilyen beállítottsága is legyen a kutatónak – igen hasznosak arra, hogy az egyébként szinte kezelhetetlen adatmennyiség kezelhetővé, átláthatóbbá, elemezhetőbbé váljon. Én magam is használtam ilyen szoftvert, az NVivo programot (legújabb változata NVivo8). Kevésbé éltem az adatok feldolgozása során a program számszerűsítést lehetővé tevő komponenseivel. Egyfajta játékként fogtam fel a szövegek kódolását, és rugalmasan kezeltem ötletszerű kategóriáimat: átalakítva, narratív struktúrába helyezve azokat az írás során. Mindenesetre a program kétségtelenül hasznosnak bizonyult az óriási adatmennyiség kezelésében.

A „hagyományos” etnográfiai kutatási folyamatának, módszertanának ilyen leírása még rendelkezik relevanciával, mert egyfajta praktikus vázat kínál, amit én magam is felhasználok a kutatásomban. Alapvetően megkérdőjeleződtek azonban azok a posztpozitivistá előfeltevések, amik e mögött a világosan kirajzolódó koncepció mögött vannak. Az interpretatív és még inkább a posztstrukturalista szemlélet több ponton kikezdte ezt a szép módszertani felépítményt. E megbontás számos elemére már a fentiekben fény derült. Ilyen például az objektív megfigyelés illúziójának megkérdőjelezése. Az interpretatív kutató már nem a minél objektívebb megfigyelésre és leírásra törekszik, hanem saját interpretációs mezőinek reflexív megrajzolására. A terep megkérdőjelezésével a terepmunka mint olyan is dekonstruálódik. Sokkal inkább eleve interpretációk által alakított tapasztalatokról van szó,⁴⁹ mint egy tudo-

⁴⁹ Pl. ahogy Beach (2005) megjegyzi, az is értelmezés kérdése: mi tekinthető a mindennapinak, átlagosnak, amit a kutató megfigyel (ld. korábban az etnográfiai megfigyelés sajátosságairól).

mányos módszerek által vezérelt megfigyelésről az egységesként elbeszélhető kutatói beavatási folyamatban. A tapasztalatok azonban mindig már csakis szövegben válnak hozzáférhetővé. Az írás tehát nem másodlagos, és ahogy Beach (2005) kiemeli, már maga a terepnapló is értelmezés révén jön létre (egészen kézenfekvő módon például a kutató értelmezésének része, hogy mi kerül bele, és mi nem akár a legobjektívebbnek tűnő feljegyzésbe is: hiszen totális feljegyzés nincs). A posztmodern etnográfiaiban tehát a terepmunkáról áttevődik a hangsúly az írás – és (félre)értelmezés – folyamatára, a szövegek kérdésére. Más információgyűjtő technikák esetében, mint pl. a sokszor használt interjú, ugyanez a lebontás érvényesül. A „posztmodern kutató” már nem információt akar „kiszedni” az interjúalanyból (ez ismét hatalmi gesztus, s ezt a szóhasználat is érzékeltetem), hanem kritikai posztmodern nézőpontból dialógusba akar lépni a kutatás résztvevőivel, velük együtt akar „igazságot konstruálni”; posztstrukturalista megközelítésben pedig a szöveget mintegy teleologikusan irányító, jelentéseket stabilizáló két különálló, fix szubjektum maga számolódik fel. Az interjú mint szöveg inkább a tudatos és tudatlan vágyak játékaról, a jelentések mozgó, ambivalens, karneváli összetettségéről szól. Olyan közeg, ahol a diskurzusok hálójában sokféle szubjektum artikulálódhat (Scheurich 1997b, Popoviciu–Haywood–Mac an Ghaill 2006).

Itt már nem arról van szó, hogy meg kell tanulni jól, vagyis minél objektívebben, módszertani pontossággal megfigyelni, interjúzni, kérdőívezni stb., s nem arról, hogy tudni kell az adatokat minél tökéletesebb metodikai pontossággal elemezni egy jó szoftverrel, hanem hogy tudni kell ÍRNI: reflektálni, értelmezni, újraírni, párbeszédbe lépni elméleti szövegekkel stb.

4.6.4. VALIDITÁS

Szabolcs Éva (2001) könyvében azt írja, hogy általánosan elfogadott nézet: a kvalitatív kutatásokban is érvényesíteni kell a megbízhatóság és validitás kritériumait. Ez természetesen nem lehetséges ugyanolyan módon, mint a kvantitatív kutatásokban, ezért számos alternatív formáját kínálja a szakirodalom annak, hogyan felelhet meg egy kvalitatív, illetve etnográfiai vizsgálat is a megbízhatóság és érvényesség fogalmainak. Sok ezer oldalnyi metodológiai szakirodalom van ezekről a kérdésekről, melyek számtalan utat és azok megkérdőjelezését is tartalmaznak (vö. pl.: Scheurich 1997c; Hammersley 2002). Az egyik legelfogadottabb kritériumot, az ún. triangulációt, vagyis a többoldalú adatgyűjtést és megközelítést (vö. Szabolcs Éva 2001) például erős kritika tárgyává tette Massey (1999), ugyanazon az általam posztpozitivistának tekintett hagyományon belül mozogva. Tény, hogy rengeteg új, a kvantitatív metodológiában használatostól eltérő, kreatív utat rajzolnak meg a tanulmányok, melyek figyelmet érdemelnek. Ilyenek a válaszadók által biztosított érvényesség az a kritérium, hogy ne jussunk könnyen kínálkozó következtetésekre, hogy mindig éljünk az összehasonlítás eszközével a vizsgálatainkban stb. (vö. Szabolcs Éva 2001). Ami azonban közös ezekben a szövegekben, az az, hogy áthatja őket az aggodalom. Aggodalom azért, hogy jól, pontosan, racionálisan „mérjünk” (még ha ezt nem is így fogalmazzák), vagyis reprezentáljuk a valósá-

got, aggodalom azért, hogy a kutató véletlenül se essék a szubjektivizmus hibájába, nehogy félreértelmezzon adatokat, s jól biztosítsa be magát a saját tévedéseivel szemben. Rejtetten pedig ott van az a feltételezés, hogy a kvalitatív (etnográfiai) kutató jobban kiszolgáltatót a saját szubjektivitásának, kevésbé tud objektív lenni, s valójában egy olyan kutatói közegnek kell számot adnia, mely a kvantitatív (és pozitivistá) metodológia felől teszi fel a kérdéseit. Milyen tudományos közeg az tehát, ahol „általánosan elfogadott nézet” a validitás kritériumainak érvényesítése, és milyen módon? Érdemes árnyaltabban megközelíteni a kérdést a fent megrajzolt episztemológiai sokszínűség fényénél. Egyrészt fontos a világos „kimondás”, az álláspontok megfogalmazása. Hammersley (2002) például kimondja, hogy ő poszt-pozitivistá, és ebből a nézőpontból kritizálja a konstruktivistá és politikai akciót hirdető kutatások validitási kritériumait, nem a „tudományban általában elfogadottakra” hivatkozik. Másrészt jobb egy szélesebb fogalom, a kutatások legitimitásának kérdéskörében elhelyezni a problémát. Ezt teszi Denzin–Lincoln (2003) is, amikor háromféle válaszlehetőséget mutat föl a legitimitás forradalmának kihívására a kvalitatív kutatásokban. Megközelítésükben itt olyan kritériumokról van szó, amelyek a szövegek tudományos értékelésére vonatkoznak, hogy legitimnek tekintsek őket, nevezzük ezt validitási vagy egyéb (pl. megbízhatósági) kérdésnek. Arról van szó, hogy egy tudományos közösség mikor és mi alapján értékeli egy szöveget valóban meggyőzőnek, „hatalommal”, „erővel” (*power*) rendelkezőnek. (1) A megalapozáselvű (*foundationalist*) kutatók ugyanazokat a pozitivistá kritériumokat alkalmazzák, mint a kvantitatív kutatásokban; (2) a kvázi-megalapozáselvű (*quasi-foundationalist*) kutatók azt vallják, hogy egy sajátos kritériumrendszert kell kidolgozni a kvalitatív kutatásokra vonatkozóan; (3) a megalapozáselvet elvető (*nonfoundationalist* v *antifoundationalist*) kutatók visszautasítják az ilyen értékelő kritériumok felállítását, és felhívják rá a figyelmet, hogy ezek etikai és politikai kategóriák, melyekben az elméletalkotó, illetve egy értelmező közösség álláspontja, ideológiája tükröződik. Véleményem szerint nem egyszerű besorolni azokat a megközelítéseket, melyek pontosan ilyen etikai-politikai kiindulásból igyekeznek alternatív validitási, illetve legitimitási kritériumokat nyújtani, mint az „álláspont-episztemológiák”, különösen a kritikai elméletek, melyekben az egyik kiemelkedő érvényességi kérdés, hogy a kutatás képes-e és mennyire átalakítani az igazságtalan társadalmi helyzeteket. Nyilván a kérdés messze nem módszertani már ez esetben, hanem mélységesen episztemológiai.

Denzin–Lincoln (2003) kötete arra hívja fel a figyelmet, hogy egy, a megalapozáselvet visszautasító álláspont esetén is szükség van a legitimáció valamilyen modelljére. Miközben bemutat a különféle paradigmák között mintegy lavírozó két tanulmányt (Seale, Lather), arra a megállapításra jut, hogy ilyen modell, illetve modellek kialakítása még nyitott kérdés és feladat. Annak ellenére, hogy sem a két szerző, sem az én véleményem szerint nem adnak ezek az utak kielégítő választ, érdemes idézni a két cikk fő mondanivalóját ezen a ponton. Seale (1989/2003) „megoldása” egészen sajátos. Úgy tekint a különféle validitást meghatározó utakra, mint mesterségbeli készségekre, amelyeket el kell sajátítani, és alkalmazni kell egy kutatásban az ideológiai, episztemológiai, elméleti megközelítéstől függetlenül. Tehát a kutatás hihetősége érdekében szükség van egy posztstrukturalista szöveg esetében

is a megfelelő kutatói „fortély” bizonyítására a különféle módszerbeli kritériumok alkalmazásával, mint a trianguláció, a résztvevők visszajelzése stb.

Lather (1986/2003) tanulmánya azért is fontos, mert a kritikai hagyomány jegyében gondolja újra a validitás ismérveit. „Nyíltan ideológiai kutatásnak” nevezi azt a három, kifejezetten értékalapú megközelítést, amelyet vizsgál: a feminista, az újmarxista és a freirei kutatást. Mindháromban közös, hogy az érvényesség kérdése mélyen összekötődik az elkötelezettséggel egy igazságosabb társadalmi rend kialakítására. Arra vállalkozik, hogy a pozitivista hagyománytól ilyen egyértelműen elszakadó megközelítésben is felmutassa az empirikus elszámoltathatóság fontosságát. A három utat aszerint is megvizsgálja, hogy milyen erősségeik és gyengeségeik vannak a validitás különféle formáira vonatkozóan. Érvélese megmarad a kvázi-megalapozáselven, s egyfajta posztpozitivistá hagyományon belül, de érdemes idézni azt a négy pontot, amit bármilyen nyíltan ideológiai kutatásnak is minimálisan fel kell tudnia mutatni szerinte, hogy legitimnek tekintessék:

- a módszerek, adatforrások és elméletek triangulációját;
- egyfajta reflektív szubjektivitást (amely a konstruktum validitást jelenti), vagyis annak dokumentálását, hogy a kutató feltevéseit, a felhasznált elméleteket az empirikus adatok (át)alakították, befolyásolták);
- a homlokzati validitást (*face validity*), ami a kutatás résztvevőinek legalább egy almintáját szembesíti a felmerülő kategóriákkal, elemzésekkel, következtetésekkel;
- a katalitikus érvényességet, vagyis annak dokumentálását, hogy a kutatási folyamat elvezetett a résztvevők gondolkodásának alakulásához vagy ideálisan valamilyen aktivizmushoz részükről.

Érdekes végül Scheurich (1997c) megközelítései, aki (szintén) nem akarja lezárni a validitás kérdését, hanem egyfajta bahtyini dialogikus karnevált javasol, a különbségek játékát, sokféle hangot, amely a validitás új, eltérő módjait keresi.

Ahogy az episztemológiai rész végén írom, én a validitás kérdését megkerülöm, nem teszem föl direkt módon, más kategóriákat javaslok helyette. Ha mások viszont fölteszik nekem, akkor fel tudom mutatni kutatásomban/írásomban a keresés e karneválját, és a marxista alapú katalitikus validitásra törekvést.

4.6.5. AZ ÍRÁS

Az etnográfus tevékenységét annyira átszővi minden szinten az írás, hogy bizonyos értelemben fő tevékenységének tekinthető. Itt most elsősorban a cselekvés értelmében használok a szót, mindig figyelembe véve, hogy az nem elszakítható az *írástól* mint a megszületett, leírt szövegtől, és a dekonstrukció szerint a mondat megelőző *írástól*, amely elvont fogalom. Az írásról mint tevékenységről szóló szöveg is írott textus, s újrairással férhető csak hozzá...

Hagyományosan a megfigyelést (a tapasztalatszerzést) tekintették a kiemelt kutatói tevékenységnek, az utóbbi évtizedek szakirodalma azonban a hermeneutikai fordulat nyomán erőteljesebben koncentrál az írásra. A tapasztalat ugyanis csakis a

szöveg és így az írás által válhat hozzáférhetővé, s valójában az etnográfus kutatásának első percétől kezdve az utolsóig ír (ahogy most én is épp teszem). Jegyzeteket készít, naplót vezet, szakirodalmat foglal össze, végső formába önti a tanulmányát. Ennek fényében a szakirodalom számos módszertani tanácsot megfogalmaz az írás különféle szakaszaira vonatkozóan. A realista, posztpozitivisták szemléletét követő szerzők nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy ezen a téren is „pontos” módszertani kerete legyen az etnográfiának. Helye van természetesen az érzelmi, értékdimenziókat megszólaltató, illetve narratív-értelmező írásnak, szövegnek, de a „tudományoság” érdekében valamiféle távolságot is fel kell venni a szubjektivitással szemben, s ehhez szükség van a módszerességre az írásban, a megfogalmazás folyamatában is. Pontos lejegyzés, visszatérő reflexió, válogatás, elméleti kategóriák mentén haladás, világos értelmezői álláspont, megkérdőjelezés, újraírás: ezek tekinthetők e módszeresség sarokpontjainak. Természetesen helye van annak, amit Jeffrey (1999) játékos írásnak nevez (*playful writing*): amely kreatív, narratív, impresszionisztikus, analogikus, metaforikus, összehasonlító, ugyanakkor elemző; amely a szelf bevonódását reprezentálja, ugyanakkor a szükséges távolságot is megteremti a kutatótól. Ez Jeffrey szerint az ún. memókon keresztül lehetséges, amelyet a kutató megjegyzéseként ír a terepjegyzeteihez. A játékos írás terepét ő elsősorban erre a területre szűkíti, mert a tudományos írásnak épp az a feladata, hogy ezeket a szubjektív-narratív elemeket reflektíven újraértelmezze és írja, megteremtve ezzel az elvárt eltávolodást.

Az etnográfiai írás teljesen más megközelítését látjuk Clandinin–Conelly (2000) narrativitást középpontba állító könyvében. A szerzők elbeszélik az írás történetét, és ezen keresztül mutatják be az etnográfiai írást. Felhívják rá a figyelmet, hogy az írás mindig feszültséggel jár. A terepszövegek kapcsán a kutató mindig azt érezheti, hogy nem tudja leírni a tapasztalatot, mégis vállalja az írás feszültségét billegve, mozogva a feljegyző és értelmező, a bemutató és kérdező, a vázlatos és részletező, a „belüli” és „külső” pozíciót megjelenítő jelleg között. A terepjegyzetek kikerülhetetlenül hol a tapasztalatok rögzítéseként konstruálódnak, hol annak rögzítéseként, ahogy a kutató megtapasztalja a tapasztalatot. Fölhívják arra is a figyelmet, hogy a szöveg nem éteri, hanem mindig konkrét időbeli, térbeli és szociális hálóban keletkezik, miközben valójában nagyon nehéz a szöveg pontos behatárolása, egyáltalán valamiféle „kijelölt hely” meghatározása az írás folyamatában. A terepszövegek írása maga is mindig interpretatív – mondják, s ezért szakítanak a lejegyzés – interpretálás még sokszor tételezett kettősségével az írás folyamatát illetően. A szerzők ezen kívül fölvezetik a terepszövegek különféle fajtáit. Ezek műfajilag nagyon sokféle lehetnek, s nem is mind az etnográfustól származnak: történetek (akár költői formában), tapasztalat-megőrkítések, autobiografikus elbeszélések, zurnalisztikus feljegyzések, levelek, beszélgetések lejegyzései, interjúk szövegei, dokumentumok, fényképek és egyéb tárgyak. A következő szakasza a munkának ezekből a terepszövegekből a kutatás szövegének megírása. Narratív princípiumoknak megfelelően a szerzők elmesélik, hogyan írták meg a szöveget: milyen nehéz volt a terepmunkát otthagyni; milyen problémákkal találkozott, amikor a nagy mennyiségű terepszöveget kezelniük kellett, s ebben nem volt segítségükre a választott szoftver; hogyan próbáltak narratív módon elemezni (szereplőket kijelölni, történe-

ti szálakat felépíteni); hogyan jöttek létre köztes (*interim*) szövegek az értelmezés folyamán; hogyan segítette őket más narratív vizsgálatok és elméleti megközelítések szövegeinek olvasása; hogyan élték meg a mindig visszatérést és előrelépést, az oda-vissza mozgást az írás folyamatában stb. A végső szöveg megírásához is számtalan feszültség kapcsolódik. Állandó bizonytalanság, ambivalencia jellemzi a folyamatot elbeszélésük szerint. Az írás feszültségét ők négy fő komponens köré rendezve építik fel. Ez a hang, az aláírás, a közönség és a narratív forma, melyek önmagukban is feszültségeket hordoznak, és egymással is feszültségbe kerülnek. (1) A *hang* (*voice*) a résztvevők „megszóltatását” jelenti (beleértve a kutatót is); fontos küzdelemként mutatják be, hogy sokféleség érvényesüljön a hangok tekintetében, és kiemelik, hogy az írás mindig a tudatos vagy nem tudatos megszóltatás és elhallgatás (csönd) feszültségében keletkezik. (2) Az *aláírás* (*signature*) a kutató „nyoma” a szövegben. Nehéz kérdés, hogy az etnográfus mennyire nyomhatja rá bélyegét a szövegre, mennyire kell a saját hangját érvényesítenie; hogyan legyen jelen a szövegben, hogyan építse fel identitását benne. (3) A *közönség* (*audience*) azt jelenti, hogy a kutató író valakiknek ír, egy közegnek teszi hozzáférhetővé kutatásának szövegét. Míg a terepjegyzetek, terepnaplók írása során ezt a közeget, közönséget háttérbe szoríthatja, megfedkezhet róla (tudva, hogy azokat nem fogja feltétlenül publikálni, mintegy magának írja), a végső írás tekintetében hangsúlyosan megjelenik ez a szempont, és erős feszültségbe kerül az előző kettővel. Itt merül föl az intimitás, személyesség, a titkok megjelenítésének nehézsége a végső szövegben. (4) A narratív forma végül azt a küzdelmet jeleníti meg, ahogy a szerzők igyekeznek a narrativitást érvényesíteni (különbféle módokon) a záró tanulmányaikban is. Az írás itt úgy jelenik meg, mint kísérletezés, és csak látszólagosan lezárható folyamat. A végső mű is nyitott az újraértelmezésre (úgy is mondhatjuk már sokadszor: újraírásra).

Beach (2005) már a terepjegyzetek kapcsán idézett tanulmányában érdekes megközelítést adja az etnográfiai írásnak. Nem annyira módszeres tevékenységként, hanem inkább művészetként írja le. Ebben a megközelítésben az etnográfusnak művészeti ügyességet kell elsajátítania, és nem módszertani jártasságot. Akár a művészi tevékenységnek, az így felfogott etnográfiának is megvannak a maga alapvető szabályai, amiket ő a spirálisan mélyülő hermeneutika mentén ír le, de ezeken túl az etnográfus nagy szabadsággal alkothat. Tanulmányában összehasonlítja a művészi reprezentáció különféle formáival az etnográfiai, az íráson itt már inkább a végső eredményt értve, amely természetesen nem elválasztható magának az alkotásnak a folyamatától. Az első forma a *pop-art*, amelyhez hasonlóan a *bricolage*-ként felfogott etnográfia is kollázst állít össze, a mindennapokat akarja reprezentálni, szembehelyezkedik az elit, magasabbrendűnek tekintett („magas művészeti” illetve pozitivistá tudományos) ábrázolásmóddal, nyitott a többféle értelmezésre, ironizáló, és igyekszik mindenki számára hozzáférhető lenni. Megvan azonban Beach szerint az a veszélye az ilyen alkotásnak, hogy a *pop-art*-hoz hasonlóan kisajátítja az a közeg (a populáris média), amelyet éppen ironizálni akart, és árucikké válik. A *pop-art* után a szerző a realista, impresszionista és expresszionista művészettel vonja párhuzamba az etnográfiai írás különféle formáit. A realista művészet és etnográfia a tételezett valóságot akarja ábrázolni a lehető legobjektívebb és legsemlegesebb

módon. Az impresszionizmus teret ad a benyomásoknak, érzelmeknek, a „szubjektivitásnak”, és nem akar egy már meglévő, külső igazságot ábrázolni, s ezzel a dekonstrukció projektjével rokon. Végül az expresszionizmus, mely a kifejezésre teszi a hangsúlyt, de oly módon (szemben az impresszionizmussal), hogy megkérdőjelezze, szatirizálja a burzsoá polgári értékeket. Ehhez a kritikai megközelítés stílusa, írásmódja áll(hat) a legközelebb.

Beach (2002) egy másik cikkében (A megtévesztő képzelet és az etnográfiai írás) részletesen ír arról az etnográfiai írásmódról, amelyet „jónak”, optimálisnak tart. Tanulmányát egy etnográfiai tekintetű⁵⁰ szöveg többszörös interpretációjára építi. Ez Mulkay írása,⁵¹ amely a reál és humán tudomány történetét mint egy szerelmi történet mutatja be, amelyben a férfi (*He*) a reál tudomány, a nő (*She*) pedig az öntudatra ébredő, a férfi uralma alól végül magát kivonó s önmagára találó humán tudomány. A szöveg első „olvasásával” Beach feltárja, hogyan működteti a jelentéseket az ellentétek, párhuzamok, hasonlóságok és különféle trópusok által. A szöveg egyrészt kérdésfeltevéseivel és egy emancipációs út bemutatásával a kritikai hagyományhoz köthető, másrészt a nyitott, mozgásban lévő jelentésekkel, a valóság intertextuális és szociális konstrukcióival posztstrukturalista. Ez egyfajta „pozitív olvasata” a szövegnek. A második olvasás azonban fölmutat egy másik lehetőséget, hogy tudniillik a szöveg úgy is értelmezhető, mint amelyik pontosan jól megszerkesztett retorikai alakzataival szándékosan magával ragadja az olvasót, és valójában egy előre kijelölt pozícióba helyezi, amely nem más, mint a tudományok viszonyáról konstruált jelentés elfogadása. Az író álnokul, egyfajta hipnotikus erővel elhitet velünk valamit, ami valójában nem a realitás, hanem csak pszeudovalóság, az ő valósága. A harmadik újraolvasásban az elme és a képzelet új elméletét vázolja fel a szerző, amely az emberi képzelet közvetítő jellegét emeli ki. A szövegek érzelmeket hívnak elő, melyek a maguk részéről aztán tapasztalatokat és gondolatokat, s ezek az elme által összekapcsolódnak a megértésben. Ez kétféleképpen történhet: vagy kreatív, kísérleti vagy az ideológiai túldetermináltság jegyében reprodukáló módon. A képzeletet új felé mozgató megértés az irodalomban jellemző.

Ezen a ponton a szerző szétválasztja a perceptív, tapasztalatra épülő és az esztétikai használatát a képzeletnek. Az előbbi inkább köthető egy realiztikus tudomány(felfogás)hoz, az utóbbi pedig az irodalomhoz. Véleménye szerint a kettőt azonban nem szétválasztani kell, hanem összekötni. Épp ebben nagyszerű Mulkay szövege, mert retorikai és allegorikus jellegénél fogva egyszerre hordozza a „valami valóságosról beszélés”, tehát a percepció tudományos dimenzióját, és a kinyíló, az észlelten túlmutató, kreatív esztétikai artikulációt. Az ezt a két szempontot összekötő szövegek lehetnek expresszionisták, melyek elősegítik a képzelet játékát mint a tapasztalat intertextuális újairását. A realiztikus itt nem azt jelenti, hogy amit ábrázolunk, az valóságos, hanem hogy a képzeletben előhív valóságos érzéseket és

⁵⁰ Abban az esetben, ha nagyon széles értelemben értjük a szót: etnográfiai, amennyiben „az emberi kultúra antropológiai kötéspontjairól kommunikál egy üzenetet szinechdokikus trópusok használatával” (Beach, 2002, 168).

⁵¹ Mulkay, M. (1991): *Sociology of Science: A Sociological Pilgrimage*. Milton Keynes: Open University Press, 23–25, idézi: Beach, 2002, 168–170.

tapasztalatokat. Ezen a ponton pedig minden írásról elmondható, hogy arra szolgál: a nyelv játékaival meggyőzzön másokat valamiről. Ami természetesen megtévesztés is lehet. De ez alól nem tud kibújni a szöveg. Épp Mulkayt idézve Beach kifejti – Derridával is összhangban –, hogy valójában az emberi nyelv (különösen nyugati tudományos változatában!) esszenciális, a világot megfogni akaró természete elől nem lehetséges elmenekülni. Mégis olyan szövegek, mint Mulkayé, melyek a percepciót és a „karneváli szemiotikát” össze tudják kapcsolni, ráirányítják a maguk retorikai természetére az értelmező figyelmét, és épp ez által megbonthatják az esszenciális struktúrát. Ez az allegóriára és retorikára építő expresszionisztikus írás, amelyet Beach szeretne erőteljesebbnek látni az etnográfiaiban, amit véleménye szerint még mindig a realiztikus vagy impresszionisztikus forma ural inkább. Ez azt is jelenti, hogy az etnográfiai íráshoz nagy szükség van az esztétika képesség fejlesztésére, sokkal inkább, mint a megfigyelői és beszámolóí készségek hagyományos kiemelésére.

Cikke zárásaként arra hívja fel a figyelmet, hogy ha a korábbi következtetéseivel összhangban az etnográfiát úgy tekintjük, mint egy a retorikai trópusokból saját diskurzusait felépítő tudományt, akkor az etnográfiai írás és a változó reprezentációk problémája nem annyira a szerzői szubjektivitáshoz és annak episztemológiai választásaihoz köthető, hanem alapvetően politikai kérdés.

A fenti tanulmány sok ponton összhangban van korábban kifejtett episztemológiai választásaikkal, mely az *adaequatiót*, realiztikus marxista értelmezését és a posztstrukturalista nézőpontot igyekezett „összejátszatni”, de felhívja a választásaim diszkurzív és politikai konstituáltságára is a figyelmet, amelyet hol érvényesítetek, hol figyelmen kívül hagyok a szövegemben, mondhatom védekezőképp: hogy a perceptív és esztétikai összjátékát biztosítsam, vagy őszintébb (?) vallomással: mert nem tudom (nem akarom?) fenntartani szövegem dekonstruktív nyelvezetét, nyelvjátékát (nem a Wittgensteini értelemben).

Ebben az alfejezetben is jól látszik, hogy kutatásom/könyvem alapvetően textuális utat követ. Ahogyan már láttuk azonban – és ezt fontos hozzátenni a fentiekhez –, erőteljes kritika éri ezt a fajta megközelítést általában, és az írás ilyen értelmezését is a performansz-alapú etnográfiaik részéről. Conquergood (1998; 1991/2003) szerint a textuális fordulat és modell egy nyomtatásalapú, eurocentrikus előfeltevés rabja marad (idézi Denzin–Lincoln 2003). Gordon–Holland–Lahelma (2002) egyenesen egyfajta fejlődési útként beszél el a pretextuális, textuális és poszttextuális etnográfiaik korszakait. A két utóbbi megközelítés feszültsége fennáll és eldöntetlen (Denzin–Lincoln 2003).

4.6.6 ETIKAI KÉRDÉSEK

A XX. század második felében – néhány etikailag megkérdőjelezhető kutatás után – előtérbe kerültek a tudományos vizsgálatok esetében a morális kérdések. És ahogyan láttuk: újabban a tudomány és moralitás viszonyának új perspektívái még erőteljesebb kérdésfeltevéseket mondanak ki, amellyel különösen a társadalom-, illetve embertudományi kutatásoknak számolniuk kell. Az erkölcsi kérdés két

szinten vethető fel. Az egyik, hogy maga a kutatás etikailag értékelhető. Milyen a hatása az olvasók, résztvevők számára? Ennek milyen morális implikációi vannak? Itt merül föl az-az állandó aggodalom: vajon egy etnográfiai kutatás – legyen az bármilyen reflektív, megbontó stb. – „természeténél” fogva nem alapvetően hatalmi gesztus, nem csupán egy lehetséges útja a felügyeletnek, kontrollnak? (Crozier 2005) Nyilván a kutatók, mint jómagam, akik etnográfát írnak, úgy hiszik, hogy a közzétett írás, s maga a vizsgálat inkább előrevívő, az elnyomó hatalmat megbontó jellegű, tehát nem alapvetően hatalmi, illetve legfeljebb annyiban az, amennyiben minden emberi viszonyrendszerben alapvetően jelen van a kontroll és a hatalom dimenziója, amelyre azonban éberem kell a kutatónak odafigyelnie. Ennek ellenére a kérdés kihívása élő, provokatív, s nem hagy nyugalmat a felelősséget vállaló etnográfusnak. Crozier (2005) szerint törekednünk kell arra, hogy minimalizáljuk a kutatásunk felügyeletjellegét. Ő erre a következő módokat javasolja: (1) a résztvevők bevonását, az eredmények minél teljesebb hozzáférhetőségét adva meg a kutatási folyamat különböző pontjain; (2) a reflexivitást, amellyel feltárjuk saját nézeteinket, álláspontjainkat, érdekeinket és ezek implikációit a kutatásban; (3) a puszta reflexivitás azonban nem elég, mert a kutató hatalmi pozícióját nem változtatja meg, ezért szükség van még a hatalmi dimenzió és a struktúrák figyelembe vételére, a reflexió ezekben elhelyezésére, és a résztvevők aktív asszertivitásának elősegítésére, amellyel a kutatást, a kutatási beszámolót a maguknak megfelelő módon tudják használni.

Ugyanezen a szinten, a kutatás etikai értékelésének szintjén, de még szélesebb elméleti keretbe helyezve a problémát, föltehető a kutatási paradigmák morális pozíciója. Többször utaltam már rá, hogy mennyire megkérdőjelezhető maga a pozitivistá tudomány erkölcsi szempontból, ahogy erre Guba–Lincoln (1989/2003) felhívják a figyelmet a kvalitatív kutatás etikai forradalmaként aposztrofálva az ezt megvilágító tendenciákat. Ezen a ponton az is világosan látszik, hogy az etikai mennyire nem elválasztható a politikaitól. Minden erkölcsinek politikai implikációi, következményei vannak, sőt minden morális kérdés egyben mélyen politikai is.

Az etikai problémafelvetés másik szintje a kutatás folyamatában előkerülő kérdések, a kutatásetika szintje. Az ide kapcsolódó problémák kiváló, ma is érvényes összefoglalását adja Deyhle–Hess–LeCompte (1992) cikke. Jól látszik ebből és sok más írásból is, hogy itt leginkább kérdések vannak, és nagyon kevés válasz. A kutatás során én magam is számos etikai dilemmával találkoztam, most itt – a fent idézett cikk alapján – az etnográfikában leggyakrabban előkerülő problémákat sorolom fel.⁵²

Az etikai kérdések egyik csoportja a bevonódás köré rendezhető, a kutatói pozícióhoz kapcsolódik. Mennyire és milyen módon válok, válhatok részévé a tanulmányozott közegnek, közösségnek? Megtehetem például, hogy úgy öltözöm, ahogyan ők, hogy befogadjanak, de ezzel be is csapom őket, mert egyébként nem öltöznék úgy, tehát nem „magamat adom”. Mennyire kell magamat adnom? Mennyire kell felfednem magam? Ilyen és ehhez kapcsolódó további kérdések általában felvetődnek a mindennapi emberi kapcsolatainkban is. A különbség, hogy itt minden egy tu-

⁵² A cikk tartalmát itt már a saját nézeteimen, gondolataimon átszűrve mutatom be.

dományos kutatás kontextusában és jegyében történik – amelynek része természetesen az én önmagamról alkotott képem, kapcsolati hozzáállásom. Ide kívánczik az álcázás, a „*fake persona*” problémája. Vannak kutatások, amelyekben az etnográfus nem mondja el, hogy ki valójában, és mik a céljai, s így épül be a közösségbe. Ez a fajta teljes álcázás azonban nem elfogadott általában a tudományos közegben, fölmerül viszont továbbra is a nem teljes igazság elmondásának, vagy a részleges ferdítésnek, elhallgatásnak a problémája. Deyhle–Hess–LeCompte (1992) szerint az etikai hozzáállástól függ, hogyan áll hozzá a kutató ehhez a kérdéshez. Utilitarista szempontból például ez elfogadható, ha a kutatás hasznára válik, úgymond ahhoz „szükséges”, hogy a kutató jól be tudjon épülni, ne ütközzön ellenállásba stb. A kritikai megközelítés szerint azonban, amely alapvetőnek tartja a résztvevők aktív bekapcsolódását, egyenrangú félként kezelését, elfogadhatatlan bármilyen elhallgatás, ferdítés. Továbbá probléma, hogy kiket is kezelnek egyenrangú félként, kik is a résztvevők, és kiknek a közösségébe kapcsolódom be. Ha egy közösség életébe minél teljesebben be akarok vonódni, akkor könnyen lehet, hogy valamilyen szembenálló csoporttal ellentétbe kerülök. Még érzékenyebb a kérdés, ha magán a terepen több elkülöníthető csoport van. Az iskolai etnográfikában például, ha a diákok közösségébe vonódom be, könnyen konfliktusba kerülhetek a tanárokkal, és fordítva; vagy ugyanez történhet, ha a diákok egy csoportjával (egy osztállyal vagy egy csoporttal az osztályon belül) szorosabb kapcsolatba kerülök. Egyáltalán, ha időlegesen vagyok ott, akkor mennyire válhatok baráttá, mennyire játszom így mások érzelmeivel? Illetve mennyire elfogadható, ha a kutató számára tulajdonképpen a barátság eszköz a részt vevő megfigyelésben?

Külön probléma, hogy ha a befogadó közösség olyan tevékenységet folytat (és esetleg ebbe bevonná az etnográfust is), amely a kutató nyugati etikájával, vagy netán valamilyen törvénnyel ütközik. Az iskolai életben pl. ilyen lehet a diákok tanárokat megtevesztő magatartása.

Hasonlóan a kutatói pozícióval hozható összefüggésbe, de már inkább a kutatás folyamatához kapcsolódóan merül fel a kérdés: milyen hatással vagyok az adott közösségre, milyen napról napra a viszonyom velük, az egyes tagokkal és az egész csoporttal. Az utóbbi évtizedekben megerősödött a tendencia, hogy a kutató és a többi kutatásban résztvevő között kölcsönös kapcsolatra, egyfajta reciprocitásra van szükség. Nem egyszerű azonban ennek mértékét, hogyanját meghatározni, megélni. Törzsi kultúrák esetében előfordulhat, hogy a kutató orvosi segítséget tud adni betegeknek, de kérdés, mennyire lesz ezáltal inkább a törzs orvosa, és mennyire tudja megőrizni elsősorban kutatói szerepét. A befogadó kultúra is nyújthat segítséget a kutatónak, a cikk például beszámol egy esetről, amikor az etnográfust a sámán gyógyította meg egy kígyómarás és több sikertelen (nyugati) orvosi beavatkozási kísérlet után. Az iskolai etnográfikában még élesebb a kérdés: kiket, mennyire segíthet a kutató (a diákokat a tanulásban?, netán puskázásban?, a tanárokat a tanításban?) .

A terepmunka végén fontos az elbúcsúzás felelőssége, és etikája van az utána következő időszaknak, sőt éveknél is: a kutatás (úgy is, mint folyamat, úgy is, mint publikált etnográfia) hatásainak nyomon követése, a kapcsolattartás, visszajelzések adása lehetnek morális kritériumok.

A cikk etikai és nem pusztán módszertani követelményként adja meg a többféle értelmezés felvetését, az ún. rivális hipotézis állítását az elemzés-értelmezés folyamatában, hogy árnyalt legyen a kutatói interpretáció. Ez nyilván azért morális tényező (is), mert az etnográfus mint résztvevő megfigyelő etikai felelősséggel tartozik értelmezéseiért, és konkrét emberekről, csoportokról van szó, akik esetében a kimondott interpretációk megbélyegzőek, ártalmasak vagy épp építőek lehetnek.

Súlyos kérdéseket vet föl az eredmények publikálásának a problémája. A kutatónak mindig fel kell tennie a kérdést, milyen veszélyeket, ártalmakat hordozhat egy-egy történet, eredmény stb. nyilvánossá tétele (még az anonimitás megőrzésével együtt is) a kutatásban részt vevők számára. De a szélesebb szakmai és nem szakmai közösség mint közönség (audience) tekintendő, amelyre valamilyen hatással lehetek írásommal, és ezért a hatásért legalábbis részben felelős vagyok.

Természetesen, mint minden kutatásban, itt is alapvető követelmény a résztvevők védelme, a „nem ártani” alapelve, de megmarad a kérdés, hogyan ártunk és hogyan (s kiket) védünk. Ha például a tanári hatalommal szemben védjük a diákokat, vajon ezzel nem ártunk-e a tanárnak (pl. megbélyegzetté válik, mint rossz tanár)? A visszajelzés kérésének gyakorlata bevett módja annak, hogy minél inkább megfeleljünk a védelem teszi, „nem ártás” etikai kritériumának. Erre azonban nem minden esetben van lehetőség, illetve érkezhetnek visszajelzések is ugyanarról a terepről más-más résztvevők részéről. A védelem egyik tipikus eszköze, hogy a kutató felismerhetetlenné teszi a kutatásban résztvevőket megváltoztatva a neveket, néha a körülményeket is. Érdekes kérdés itt magának a terepnek a megnevezése, illetve elrejtése. Ez különösen az iskolai etnográfia esetében kiemelkedő kérdés. Egy másik tanulmány: Walford (2002d) specifikusan a pedagógiai etnográfikára utalva problémaként jeleníti meg, hogy az iskolák, pedagógiai intézmények közül a többség azt kéri, hogy ne kerüljön be a nyilvános kutatási beszámolóba a neve. Ez azonban azért válik egyfajta fordított etikai problémává, mert így a kutató – a hagyományos kutatásetikai követelményeknek megfelelően ugyan, de – valójában kiszolgálja az iskola mint hatalmi intézmény felelősséget hárító tendenciáit, és a saját kutatói elszámoltathatóságát is csökkenti. Egy etnográfiai kutatás jó alkalom lehetne egy iskola számára, hogy szembesüljön a saját erősségeivel, gyengeségeivel, számot adjon a nyilvánosságnak is belső életéről, s így a kutató is nyíltan, „ellenőrizhetőbben” látathatná munkáját. Az ezoterikus iskolai közeg nem demokratikus. Hozzáteszem, ez esetben fontos az iskolát körülvevő (szintén nem mindig demokratikusan működő) társadalmi kontextus figyelembe vétele is.

4.7. Narrativitás

Könyvem első, episztemológiai részében már írtam a narrativitásról. Ebben a fejezetben az a kérdés, mit jelent(het) az, hogy egy etnográfia narratív, és hogyan valósul meg ez a kutatásban, írásban. A narratív jelleg sokmindent jelenthet, ha a nemzetközi szakirodalmat (és a kevés hazait) tekintjük: (1) Jelentheti a történetekre figyelést a terepmunka során (az adatközlők történetei, közösségi történetek stb.), pedagógiában az iskolai elbeszélésekre, nevelési, oktatási, tanári, tanulói történe-

tekre fókuszálást. Ez esetben a feldolgozás lehet teljesen kvantitatív is akár. (2) Jelentheti a történetmondásra mint emberi jelenségre való odafigyelést, a mögöttes történetek föltárását. Itt a narratíva még mindig inkább csak tárgya a kutatásnak. (3) Jelentheti a kutatás narratíváira való odafigyelést. A terepnaplók tudatosan vállalt elbeszélő jellegét, egyfajta narratív pozicionálást. Itt már módszertani kategóriává válik a narrativitás. (4) Jelentheti a tudományosság narratív felfogásának érvényesítését a vizsgálatban és a szövegben. Itt már egyértelműen episztemológiai szintről van szó, amely természetesen tükröződik a metodológiában. (5) A kutatási beszámoló, a publikált etnográfia (vagy más kvalitatív kutatáshoz kapcsolódó szöveg) narratív jellege jelentheti, hogy fontosak és esetleg számszerűen is számosak az elbeszélések benne, vagy hogy az egész történetként épül föl. A beszámoló ilyen vagy olyan narrativitása részben (de persze nem teljesen) független a metodológiai és episztemológiai narrativitástól. Lehetséges olyan kutatás, amelyből erősen narratív írás születik, de maga a vizsgálat episztemológiája illetve metodológiája nem narratív, vagy nem kifejezetten, „erőteljesen” az. Fordítva is elképzelhető, bár ha a narrativitás áthatja a kutatást, szinte biztosan narratív jellegű lesz (valamilyen szinten) a beszámoló is. (6) Külön kiemelhetők még az élettörténet(ek)et középpontba helyező kutatások, írások. Többben a narratív kifejezést a biográfiai szinonimájaként használják a kutatásokat tekintve (vö. Dhunpath 2000; Botia 2000). Ezen belül is külön műfaj a már említett autoetnográfia, amelyet Ellis (2004) úgy határoz meg, mint „kutatás, írás, történet és módszer, mely az önéletrajzit és személyeset összeköti a kulturálissal, társadalmival és politikaival” (i. m. xix.). A szerző idézett művében arra tesz kísérletet, hogy egy autoetnográfián keresztül mutassa be a „műfajt”. Könyvének címe és alcíme sokat mondó: „Az etnográfiai én. Módszertani elbeszélés az autoetnográfiáról.” Egész munkája – amely tekinthető módszertani kézikönyvnek is – rendkívül következetesen narratív, irodalmi jellegű. Az összes módszertani kérdést a könyv történetébe ágyazva tárgyalja. Az autoetnográfia azonban nemcsak különálló műfajként él, hanem sokszor része, jellegzetessége a nem kifejezetten ilyenként meghatározott kutatásoknak is. A „mélyen” (ld. a (4) kategória fent) narratív kutatásokban mindig, kikerülhetetlenül van autobiografikus jelleg – ahogy Clandinin–Conelly (2000) is megjegyzi –, így a narratív etnográfiákban autoetnografikus.

A pedagógiai szakirodalmat tekintve érdemes kiemelni Clandinin–Conelly (2000) kötetét. Monográfiájuk jó példája a (4)-es, episztemológiailag és metodológiailag is alapvetően érvényesített narrativitásnak. Maga a publikált szöveg nem olyan szinten irodalmi, elbeszélésszerű, mint Ellis (2004) könyve, de szintén elbeszélő jellegű, s történetekből felépülő. A szerzők leírják saját kutatásuk folyamatát, történetét, és ezen keresztül adnak egyfajta narratív módszertani kézikönyvet az olvasó kezébe. Néhány metodológiai pontját fölhasználtam az írásról szóló fejezetben magam is. Egész munkájukat áthatja egy a könyv elején megfogalmazott narratív metodológiai alapelv, szempont: „a háromdimenziós narratív vizsgálódási tér”. A három dimenzió, amelynek megközelítésükben át kell hatnia a narratív kutatásokat, és melyeket ők maguk is érvényesítenek könyvükben: a személyes és társadalmi tengelye (interakció); a múlt, jelen és jövő dimenziója (folyamatosság); és a hely (szituáció).

Az etnográfia narrativitása kapcsán már idézett Narratívák (N. Kovács Tímea – Thomka Beáta 1999) kötet tanulmányai szolgálnak jelentőségteljes értelmezésekkel (Atkinson 1999; Bruner, E. M.⁵³ 1999). Mind Atkinson, mind E. M. Bruner arra hívják fel a figyelmet, hogy az etnográfiaknak eleve számos narratív jellegzetességük van, sőt az etnográfiai szövegek alapvetően a valóságkonstrukció irodalmi, narratív formájához állnak közel.

Atkinson megemlíti, hogy a múltban az etnográfusok nemigen fordítottak figyelmet gyűjtött adataik narratív minőségére, és a munkájuk narratív jellegére sem. Pedig a szövegekben rengeteg történet, történetyszerű elem van. Két egymással összefonódó szinten jelenik meg a narratíva: a terepen megfigyelt események felidézésében, és a kutató felismeréseinek, „megvilágosodásának” elbeszélésében. A szerző figyelmét először az etnográfus történetére, meséjére fordítja. Feltárja a különféle etnográfiai közös elemeit, amelyek egyfajta folklórt, mitológiát teremtenek, s a népmesékhez hasonló struktúrát alkotnak. Ezek a visszatérő tényezők a következők:

- a kívülállóból társá, „otthonivá” válás;
- az etnográfus mint „hajótörött felfedező”, aki egyedül marad a „kutatás partján”;
- a kutató mint ironikusan ábrázolt, botladozó antihős, aki ugyanakkor a botladozások után a terepen kompetens, bölcs lesz, megvilágosodik;
- az egyre mélyebbre hatoló kutató képe, aki egyfajta találkozásból álló zarándokutat jár be.

Atkinson megmutatja, hogy a vallomásosság, az „őszinteség” retorikai célt szolgál. A személyes narratíva gyakran elválik a „szakszerű” szövegrészekről, és sokak szerint ez az elválasztás teszi lehetővé, hogy a vallomásosság ne fenyegetse a „szakszerű” szöveg tekintélyének tisztaságát. Épp fordítva van azonban a szerző szerint: pontosan a narratív, szerzőre vonatkozó vallomásos szövegek keltik az olvasóban a hitelesség érzetét. Ezek szerepe, hogy meggyőzzék: valóban szakszerű és autentikus a terepen megfigyelt események leírása.

Edward M. Bruner (1999) tanulmányában az etnográfiai megalkotásának folyamatát írja le – feltárva ennek történetmondó jellegét –, és az implicit narratív szerkezetet mutatja meg, mely az etnográfiai leírások vázát alkotja. Megközelítésében nem az etnográfia egyik műfaja a történetmondás, hanem maga az etnográfia a történetmesélés egyik műfaja. Az őshonos amerikai kultúrára vonatkozó kutatásokat vizsgálva kimutatja, hogy ezek értelmezésében a háború előtti narratívát, mely az aranykor, széthullás, asszimiláció (múlt, jelen, jövő) tényezői mentén mondta el a kultúra történetét, felváltotta egy teljesen új, mely a kizsákmányolás, ellenállás és etnikai újraéledés folyamatoként rajzolja meg a történetet. Konkrét szövegeket elemezve E. M. Bruner megmutatja, hogy mennyire meghatározó a domináns, mögöttes narratíva az etnográfiai tapasztalatok értelmezésében. Illúzió tehát az az eredeti gondolat, hogy az antropológus a jelent tanulmányozza tudományosan, s abból

⁵³ Edward M. Bruner, aki nem keverendő össze Jerome Brunerrel, ezért kiírom a keresztneveinek monogramját is.

kiindulva beszél a múltról, s jósolja meg a jövőt. Valójában egy már meglévő (múlt, jelen, jövő) narratív struktúrába illeszti a jelen tapasztalatát is. Nincs „ártatlan” etnográfus, minden kutató már egy történettel a fejében érkezik a terepre. Végso-
ron felvethető az a kérdés is, hogy valójában nem minden etnográfia, követve a do-
mináns narratív szerkezetet, „ugyanazt” a történetet meséli-e el, mint ha ugyanakk
a partitúrának az újraeljátszása lenne. Meglátása szerint: a tapasztalat és a történet
között egyfajta dialektikus viszony van, de a domináns narratívához igazodás min-
dig megfigyelhető, sőt sokszor a szakmai közeg által ellenőrzött a publikált etnog-
ráfiai szövegben is. A kutatásnak persze újdonságértékűnek kell lennie, ezt úgy éri
el azonban, hogy ha egyszerre újszerű és egyszerre ismerős, vagyis felismerhető
marad benne a domináns történet. Az empiria és narráció viszonyrendszerében a
tanulmány a tapasztalat diskurzussá alakításának négy fázisát, négyféle történet-
mondást különböztet meg. (1) Elmondjuk a helybélieknek céljainkat, és etnográfiai
dialógusba lépünk velük. (2) Terepnaplónkban írásba foglaljuk a terepen szerzett
információkat. (3) Kollégáinkkal megosztjuk kutatásunkat, akik visszajelzésekkel
segítenek a végso, publikálásra alkalmas formába öntésben. (4) Végül a megjelent
publikációt más antropológusok olvassák, és „tovább mondják”: előadásaikban,
cikkeikben összefoglalják, értelmezik. E. M. Bruner szövege állandóan hangsú-
lyozza a domináns narratívához való visszatérést, akárhányszor is mondjuk el újra
a történetet. Érdekes, hogy nem vet igazán számot az uralkodó történet megtörésé-
nek, az ellenállásnak a lehetőségével, illetve azzal, hogy bizonyos esetekben több
párhuzamos, egyszerre legitim történet él szakmai vitákban is – például a pedagógia
terén az iskoláról (belső világról) kialakult különféle narratívák.

A narratíva és etnográfia viszonyrendszerében azonban nemcsak az etnográfia-
t elemezhetjük mint narratívát, hanem a kifejezetten narratív kutatásokra, írásokra
is fordíthatjuk a figyelmünket. Ezt teszi Atkinson cikkének második felében. Két
olyan etnográfia- mutat be, amelyek teljes egészükben narratív szövegek, egyfajta
krónikák. A hagyományos etnográfia- arra törekszenek, hogy a már meglévő nar-
ratív elemeket is az írásos beszámolóban valamennyire kategórianyalábokba gyűjt-
sék, egyfajta ismétlődő struktúrát, mitoformát alakítsanak ki, ezért ezekben a szö-
vegekben csak fragmentáris narratívák jelennek meg, míg a két bemutatott kutatás
kronológiai, narratív rendjével tart igényt a jelentésre. A hagyományos repetitív mi-
toformát konstruáló és a krónikás etnográfia-
kban azonban közös, hogy az ismétlés
eszköze központi szerepet játszik a „bizonyítás”, jelentésadás folyamatában, és az
értelmezés fontosságának retorikai felmutatásában.

Ha a kutatásomhoz kapcsolható két kiemelkedő etnográfiai írást (McLaren
1986/1999 és Smith 2003) nézzük meg a fenti szempontok mentén, akkor McLa-
rené egyfajta köztes megoldásnak tekinthető, mert a jelenlévő narratív forma és
jelleg mellett alapvetően bizonyos tematikus csomópontokra épül. Smith-é pedig
alapvetően narratív, de nem egy pontos kronológiai narratíváról van szó, hanem
egy posztstrukturalista „regényről” melynek középpontjában a megbontódó-fölépü-
lő-megbontódó (örvénylő) szelf áll. Könyvemben, különösen a második részében,
töreksem szintén egy a narrativításra, a narratívákra figyelő és bizonyos szinten
narratív vagy még inkább történetekből fölépülő szöveget megalkotni, amelyben
reflektálok saját értelmező narratíváimra.

4.8. Kritikai megközelítés

Könyvem több részében írtam már a kritikai megközelítésről. E metodológiai részben pusztán azt szeretném tisztázni, hogy mennyiben vannak módszertani jellegzetességei a kritikai elméletnek, illetve hogy hogyan határozható meg a kritikai etnográfia.

A kérdésre legegyszerűbb lenne Carspecken (1999) cikkének címével válaszolni, aki azt állítja: „Nincs olyan, hogy kritikai etnográfia.” Ezen azt érti, hogy nem lehet a kritikai etnográfát mint olyat meghatározni, s inkább magukat kritikai gondolkodóknak nevező etnográfusok, valamint kritikainak titulált kutatások vannak. Ennek ellenére ő maga is talál fölmerülő közös pontokat, amelyek általában jellemzik a kritikainak nevezett etnográfákat. Ezek azonban sokkal inkább elméleti, tartalombeli vagy episztemológiai sajátosságok, mint metodológiaiak. A kritikai jelleg inkább *perspektívaként* jelenik meg, mint módszertani keretként. Carspecken röviden bemutatja a „kritikai etnográfia” történetét, kiindulópontként és mintaként a CCCS-t állítva a középpontba. A birminghami kutatások alapján pedig felállít egy négy elemből álló prototipikus sablont, mely megrajzolja a kritikai kulturális vizsgálatok eredeti profilját. (1) A kutatók általában olyan kis csoportot tanulmányoznak, melynek tagjai valamilyen alárendelt társadalmi osztályhoz, nemhez, etnikai csoporthoz tartoznak. (2) Bizonyos, az identitások felépülését, fenntartását lehetővé tevő kulturális témákat rekonstruálnak a csoport implicit tudásából, melyet így explicitté tesznek. (3) Ezt a megfogalmazott kulturális tematikát aztán úgy írják le, mint az emberi ágensek termékét, mellyel szembehelyezkednek az uralkodó kulturális keretekkel és szociális viszonyokkal, hiszen ezek helyezik őket alárendelt helyzetbe. (4) Végül az ily módon rekonstruált kultúra szerepét vizsgálják a csoport szituációjának újratermelésében. A szembenállás akaratlanul megerősíti a közösség tagjait alárendelt helyzetükben, nagyban hozzájárul annak reprodukciójához. Viszszautalva E. M. Bruner (1999) fent idézett cikkére, ez tehát Carspecken szerint az a domináns történet, amit a kritikai etnográfusok általában elmondanak.

Egy korábbi tanulmányban, Quantz (1992) igen részletesen mutatja be a kritikainak nevezhető etnográfák történetét és főbb fókuszpontjait lebontva az egyes témákra vonatkozóan (mint tudás, értékek, társadalom, kultúra, történelem). A főbb pontok, melyekből kirajzolódik egy kritikai perspektíva, a következők:

- az elmélet és a praxis összekötése: praxis (és így az igazság) jövőre irányuló értelmezése, mely a társadalom átforgatásának „gyakorlatát” jelenti; ehhez járulhat hozzá az etnográfia azáltal, hogy leírja az anyagi viszonyok kulturális megmutatkozását különböző csoportok tapasztalatában;⁵⁴
- a kritikai etnográfia nem az etnológia egy szelete, hanem inkább a kritikai megközelítés egy módja, s célja elsődlegesen azon viszonyok leírása, mely

⁵⁴ Megvilágosító ezen a ponton, ahogyan Quantz leírja, hogy azok, akik azzal vádolják a kritikai kutatókat, hogy már a terepre lépés előtt tudják a választ, félreértik céljukat. Az elméleti modell arról, hogy a kutatók csoport elnyomott természetesen megvan, ami a kérdés azonban: konkrétan hogyan működik, reprezentálódik az adott csoport esetében ez az elnyomás.

a szimbolikus és anyagi átalakulás, a hatalom és tudás, valamint a jelenbeli konstrukciók és jövőbeli lehetőségek között van;

- a kritikai etnográfia számára a publikált szöveg nem az igazságnak a konkrétan való feltárulását vagy egy kultúra reprezentációját adja (mint Quantz szerint a hagyományos etnográfákban), hanem csupán egy „állítás”, közlés az emancipáció felé haladó kritikai dialógusban, és csak világosabbá akarja tenni, ahogyan a történeti viszonyok kulturális konstrukciókban megmutatkoznak (sokféle módon);
- a kritikai kutatás összeköti az értékek kérdését az érdekekével, és az etnográfusi reflexivitás azt is jelenti (szemben a „hagyományos” reflexivitással), hogy a kutató odafigyel az értékek hatalmi viszonyokba ágyazottságára, s arra, hogy olyan értékek vezessék a kutatását, amelyek az átalakuláshoz járulnak hozzá;
- a kultúra és a társadalom értelmezése, tanulmányozása során fontos a hatalom, a hatalmi rendszerek és kikezdésük, valamint az elsődlegesnek tekintett materiális viszonyok, a kulturális hegemonia és a történelmi folyamatok kérdése.

Quantz tanulmánya végén megjegyzi, hogy nagy szükség lenne több aktivista jellegű kutatásra. Ide kapcsolhatók az utóbbi évtizedek kifejezetten freirei projektjei. Ezek olyan akciókutatások voltak, amelyeknek a lényege, hogy a résztvevők maguk (pl. egy törzs tagjai) aktívan teyenen emancipálódásukért (pl. egy videofilm készítésével a saját helyzetükről).

Quantz kategóriáit, melyekre az én etnográfiam is ráfestődik, kiegészíthetjük a kritikai pedagógia újabb szakirodalmának fogalomrendszerével, amelyben erőteljesen megjelennek a tőke, a kizsákmányolás, az imperialista elnyomás, az osztályhelyzet, az árucikké válás mint értelmezési fókuszpontok. Az azonban érdekes és megemlítenő tendencia, hogy a kritikai pedagógia új, marxista-leninista hullámban az etnográfia mint kutatás erőteljesen visszaszorult. Többségében globális vagy nemzeti szintű nagy politikai elemzéseket olvashatunk, és nem kisebb csoportok kulturális empirikus kutatásáról adott beszámolókat, mint korábban. Legfeljebb régebbi etnográfák elemzésével találkozunk, mint Paul Williséi (McLaren–Scattamburlo–D’Annibale 2005), amelyeket a szerzők az osztálytudat kialakítása szempontjából tartanak ma is érvényes, pozitív, a tőke világuralma elleni harcban stratégiaileg jól felhasználható etnográfáknak, ha – és ez sokat mondó megjegyzés – egy kifejezettebben világtörténelmi, multikulturális, nemzetközi és antiimperialista perspektívába helyeződik, értelmeződik újra.

McLaren–Kincheloe (1998) tanulmánya a kritikai elmélet és kvalitatív kutatás kapcsolatáról még egy kritikai (ellenálló) posztmodern távlatban gondolkodik – ami láthatólag jobban kedvez az etnográfiai megközelítésnek –, és szintén csak főbb fókuszpontokat, egy általános kritikai perspektívát ad meg metodológiai problémafelvetés nélkül. Igazán nem is írja le, határozza meg a kritikai etnográfát, hanem csak annak akadémiai és társadalmi helyét igyekszik megrajzolni. A kritikai elmélet – a két szerző szerint – ma, amikor a marxizmus háttérbe szorulásának vagyunk tanúi, továbbra is érvényes, fontos szempontokat felvető, de „partizánszerű” és ellen-

kultúra jellegű kutatási megközelítés. Megvilágító erejű konkrét példájuk, amellyel bemutatják, mit jelenthet a kritikai kvalitatív kutatás: „Igazi, tipikus kritikai kutatás, ha a dolgozó munkások válnak kritikai kutatókká, s tesznek saját körülményeik alakulásáért.”

Kérdés, ennek a fent megrajzolt kritikai perspektívának vannak-e, és ha igen, milyen metodológiai implikációi. Carspecken és munkatársai kidolgoztak egy kifejezetten kritikai etnográfiai módszertant, melyet számos tanulmányban bemutat a houstoni „iskola” atyja (Carspecken 1999; Carspecken–Apple 1992; Carspecken–Walford 2001). Carspecken modellje azonban láthatóan (poszt)pozitivistá-realista talajon marad, és ezzel véleményem szerint ellentmondásba kerül a(z) általam megbontó(ként értelmezett) marxi episztemológiával. Ezért én nem is követtem ezt kutatásom során. Ami módszertani implikációként megadható a kritikai etnográfira vonatkozóan – e kutatásban is –, az talán leginkább a résztvevők bevonásának követelménye, a transzformatív hatásgyakorlás a terepre és a szélesebb közegre (mint validitási kategória is), az elemzésben pedig a fenti (Quantz által felsorolt) szempontok érvényesítése.

Bármilyen kritikai etnográfival foglalkozó ismertetést vagy akár kritikát olvastam, az közös pontként elmondható mindegyikről, hogy kiemelt jelentőségűnek tart két nevet: Paul Willisét (ezt gyakorlatilag minden megközelítés, az egymástól eltérők is elismerik) és Peter McLarenét. Az ő etnográfiaik tehát egyfajta kulcspozícióban vannak a kritikai etnográfiaik történetében.

4.9. Pedagógiai jelleg

Kutatásom egyik jelzője a pedagógiai. Ez többféleképpen értelmezhető. Az angol szakirodalom *educational ethnography*-ről beszél. Ennek nincs bevett, megszokott fordítása még a magyar szakirodalomban. Lehetne oktatási vagy nevelési-oktatási etnográfának is fordítani. Én szándékosan a szélesebb jelentéstartalommal (legalábbis konnotációval) rendelkező pedagógiai kifejezést választottam, s ez a fordítás már kifejez egyfajta interpretációt. Az angol *educational* szó is sokféle értelemben szerepel az etnográfikra vonatkozóan. Az tény, hogy a pedagógia és az antropológia talán szerencsés összekapcsolódásáról van szó. Hamilton (1998) felhívja rá a figyelmet, hogy ez nem csak az újabb iskolai etnográfiaik esetében történt meg, hanem korábban is megjelent már, mint például Margaret Mead művében (*Coming of Age in Samoa*), amely egyben megmutatja a pedagógia modern, hagyományos oktatási terepeken túli értelmezhetőségét. Ez az összekapcsolódás természetesen Mead esetében még nem volt explicit, mint a kortárs pedagógiai etnográfia esetében, ami új „műfajt”, kutatási módot jelent. A mai jelentésadás attól is függ, hogy alapvetően neveléstudományi közegből vagy más akadémiai diszciplína területéről származik-e a megjelölés. Lehet például olyan *antropológiai* kutatásról szó, ami iskolai, oktatási terephez kötődik, de egy *pedagógiai* kutató munkája is ugyanezt a jelzőt kaphatja. Itt persze az alapvető kérdés a pedagógia, illetve a neveléstudomány értelmezése. Erről azonban már volt szó egy korábbi fejezetben, és most csak viszszautalok az ottani megjegyzésekre, miszerint a magyar tudományos közélet szü-

kebben értelmezi a pedagógiát általában, mint a külhoni (különösen angolszász). Ezen a ponton is fenntartom azt az inkább magyar értelmezést, hogy a pedagógiai a *fejlesztést középpontba helyezőt* jelent, a fejlesztés igen széles értelmezésével élve azonban. Nem 'iskolai', nem pusztán 'oktatási' vagy 'a nevelés-oktatás világához köthető' tehát a megfelelő interpretációk a pedagógiára. Ez rögtön kizárja kutatásomat illetően az *educational* egyébként egyik lehetséges és bevett értelmezését: amely egyszerűen a nevelés-oktatáshoz kötődő etnográfiként határozza meg a pedagógiai etnográfiát. Arra is utaltam a pedagógia kapcsán korábban, hogy milyen a neveléstudomány politikai pozíciója. Ez természetesen meghatározó a pedagógiai etnográfia esetében is. Teljesen más egy olyan kutatás megítélése, recepciója, amelyet egy kulturális antropológus, „hivatásos” etnográfus visz végbe – hozzáteszem Magyarországon még inkább, ha szociológiai végzettséggel, gyökerekkel rendelkezik – az iskolához kapcsolódóan egyfajta alkalmazott etnográfiként, mint egy olyan munkának, amely neveléstudományi közegben születik és lesz nyilvános. Ez a különbség nem csak magyar sajátosság. Wolcott (1992) bemutatja a képet, amely a pedagógiai kutatóról él, aki általában nem túl járatos egyik akadémiai tradíció elméleteiben, koncepcióiban sem; mindenhonnan eklektikusan átvész megközelítéseket, elméleteket, de nem mélyed el egyikben sem igazán; tudományos karrierje inkább a gyakorlatból indul, nem az elméleti képzésből, alapozásból egy társadalomtudományban; az oktatás világából jön, amely sokszor eleve ellenséges az akadémiai világgal szemben. Mindezt aztán megbecsültsége sem nagy más diszciplínák szakemberei között. Az én kutatásom a neveléstudományi körön kívül szintén valószínűleg eleve nem tarthat nagy figyelemre számot. Már volt olyan tapasztalatom, hogy antropológiával foglalkozók nagy kétkedéssel fogadták, hogy egy nem antropológus egyáltalán etnográfiai kutatást végez, azt meg még nagyobb: hogyan lehet pedagógiai, tehát fejlesztést középpontba állító egy antropológiai vizsgálat. Én mégis vállalom, sőt bizonyos értelemben büszkén képviselem a tipikusan pedagógiai nézőpontot, a neveléstudományi gyökereket, mert ez is lehet a szembenállás egyik formája egy, a fejlesztési kérdéseket anyagilag és társadalmilag is leértékelő akadémiai, tudományos közegben.

E társadalmi-tudományos keret megrajzolása után érdemes röviden áttekinteni, mik lehetnek a pedagógiai jelző értelmezései, és mi az én választásom. Az alábbi pontok szinteknek, fokozatoknak is tekinthetők:

- az első, fentebb már kizárt, értelmezésben a pedagógiai a kutatás terepére (pl. iskolai közeg) vagy tárgyára (pedagógiai jelenségek) vonatkozik;
- egy másik, már szorosabban neveléstudományi értelmezés, amikor az etnográfia célja, hogy pedagógiai folyamatokat értékeljen, s bizonyos fejlesztési utakat fogalmazzon meg, ez esetben tehát a cél pedagógiai;
- végül még kifejezettebben pedagógiai a kutatás, ha a jelző a természetére vonatkozik; vagyis maga a kutatás pedagógiai folyamat, ez jelenti azt, hogy egyrészt a kutató szembesül jelenlétének kikerülhetetlenül pedagógiai jellegével, másrészt a kutatásnak tudatosan fejlesztő illetve átalakító természete van a terepen az etnográfiai vizsgálat közben, a terepen a kutatás publikálása után, illetve a terepen túl is a publikált etnográfia által.

Az utóbbi megközelítés különösen a kritikai etnográfiaiban jelenik meg, amely kifejezetten változtató, átalakító akar lenni, de az újabban teret nyerő performansz-etnográfiahoz is kötődik. Sajátos metodológiai feszültséget teremt, hogy az etnográfus elsődlegesen mégiscsak általában feltáró kutató, ugyanakkor a kritikai megközelítésben „átalakító pedagógus” is. Ha azonban – szakítva az etnográfia hagyományos aggodalmaival a semleges megfigyelői státusz biztosítására vonatkozóan – a kutatást nem megfigyelésként, hanem interakcióként értelmezzük, amelyben kikerülhetetlen az egymásra hatás, és ennek fényében a pedagógiáit nem csupán a kutatótól a többi résztvevő irányában rajzoljuk meg, hanem oda-vissza viszonylatban értjük, akkor ez a feszültség már nem olyan éles. Savage (1988/2003) úgy értelmezi az etnográfát, mint olyan „szomszédi” aktust, amelyet Latin-Amerikában különösen a katolikus egyház képviselői élnek meg a szegények közé menve, velük élve, osztozva. Az etnográfus is ilyen „szomszéd” lehet a kutatásával, dialógusba lépve az elnyomottakkal, az oldalukra állva, segítve őket emancipációjukban. Ebben a „szomszédságban” jól körvonalazódik a freirei pedagógia.

Az én kutatásom mindhárom fenti értelemben pedagógiái akar lenni. Ezek közül különösen kiemelkedik a harmadik, legmélyebb szint, amelynek feszültségeiről, lehetőségeiről, hatáiról, kérdéseiről lesz még szó az empirikus kutatás bemutatásában.

4.10. E kutatás metodológiája: a vizsgálódás-értelmezés útja

134

A fenti részletes bemutatás után itt kellene következnie a konkrét, empirikus kutatás módszertani bemutatásának. Ahogyan Geertz (2001) mondja, azonban „...a kulturális elemzésben éppúgy nem lehet meghúzni a választóvonalat az ábrázolás módja és tárgyi tartalma között, mint a festészetben” (209). Következetesebbnek érzem a megoldást, ha nem írok külön fejezetet a saját metodológiámról, hanem az ahhoz kapcsolódó leírást, kérdéseket is beépítem kutatási narratívámba a következő részben. Így nem haladok végig szisztematikusan a

- milyen módszereket használok,
- milyen mintát vizsgálók,
- milyen terepről van szó,
- milyen a kutatói pozícióm,
- milyen etikai kérdések merültek fel,
- mik a határai a kutatásnak

kérdéseken, de mindezekre ott rejlik a válasz beszámolómban.

Ahogy egész írásom, úgy ez az empirikus kutatás: kísérletezés, bizonyos értelemben kipróbálás. Nem csak maga a folyamat, hanem mostani megformálása is. És ahogyan az egész könyv elméleti része nem választható el teljesen az empirikustól, úgy, sőt még inkább igaz: hogy az egykor végbement vizsgálat nem választható el a most újraíródo, kutató, szintén kísérletező szövegalkotástól. Ez (az alkotás) most szintén a kutatáshoz tartozik. Hogy mi a vizsgálódás-értelmezés útja, az ebben a szövegben jön létre, természetesen többek között az egykori utak – s az azokhoz kapcsolható minden probléma – felmutatásával, de újraértelmezésével is. Amikor

elkezdtem az empirikus kutatást, akkor már sok mindent olvastam mind az elméleti keret mind a módszertan szakirodalmából, de körülbelül annyiban voltam biztos: egy intézményben fogok részt vevő megfigyelést végezni, és majd kutatási naplót fogok írni, valamint hogy az adatok feldolgozásához egy kvalitatív adatelemző szoftvert fogok használni, az NVivo programot.⁵⁵ Ahogyan majd kibontakozik a következő fejezetekben, igazi (kutatói) tanulási folyamatot jelentett a vizsgálat maga is, azóta pedig még többet olvastam és tanultam, s mindennek fényénél újraírom akkori szövegeimet.

Olyan narratív (textuális) jellegű kritikai szöveg (*etnográfia*) létrehozására töreksem a következő oldalakon, amely erőteljes, akár többszörös reflexióval és eltérő értelmezések fölmutatásával igyekszik számot adni önmagáról – mindig számolva e számot adás teljességének lehetetlenségével a diszkurzív, ideológiai és intertextuális térben –, s amely a hagyományos leíró etnográfiaiak, a McLaren elemzések s a Smith-i posztstrukturalista „regény” között lavírozva teremti meg „saját nyelvét”, abban a reményben, hogy ez a nyelv, ez a szöveg hozzájárul a társadalmi (pedagógiai) átalakuláshoz.

A második rész és az első (episztemológiai-elméleti-metodológiai) viszonyával kapcsolatban újra a szakirodalmi kerettel kapcsolatban már használt ráfestés metaforájára utalok. Az első rész szövegei kevésszer köszönnek vissza teljesen explicit módon a másodikban, mégis úgy gondolom, hogy háttérként, intertextuális szövekként „jelen vannak” a „jelennemlét” szüntelen elcsúszásával együtt. Felfedezhetők erőteljesebben, csomópontszerűen fölbukkanó jelenlétek, és teljesen háttérben maradók. Ennek fényében azon is elgondolkodtam, hogy bizonyos részeket kitörölhetnék az első részből, ezt azonban nem teszem, pontosan mert az egészet, úgy, ahogyan, háttérként szeretném a képhez. Jó ez a háttér, jól lehet rá festeni.

⁵⁵ Egy-két külön rögzített vagy külső dokumentumon kívül a kutatásomhoz szükséges adatok az NVivo8 szoftverben vannak (rögzítve), és ottani elnevezésüknek megfelelően fogom idézni őket, ahogy még később jelzem.

II. PEDAGÓGIAI ETNOGRÁFIA AZ „ARANY JÁNOS GIMNÁZIUM 11/F OSZTÁLYÁBAN”⁵⁶

1. A BEJUTÁS

A legtalálóbbnak ezt a címet találtam. A kutatás ugyanis azzal kezdődött, hogy be kellett jutnom egy intézménybe. S ez nem volt könnyű feladat. Szembesültem vele, hogy ez már része a kutatási tapasztalatnak, s ezért 2006. december 8-án elkezdtem írni a kutatási naplómát.⁵⁷ Érdemes szó szerint idéznem az első naplóbejegyzésem néhány részletét, melynek szövegében három – az egész könyvemben fontos – téma rögtön feltűnik: a retorika, a hatalom és az etika kérdéseibe botlok.

2006. december 8. Az iskolakeresés

Még be sem léptem az intézmény kapuján, sőt még el sem kezdtem a tulajdonképpeni kutatást, de a naplóírás elkezdését mindenképpen szükségesnek tartom, mert számtalan olyan kérdés merült fel, amely már a kutatás részének tekinthető. A pontos kutatási tervem kidolgozás alatt még, de a gyakorlati teendők megkívánják, hogy az iskolakeresés során már készítsek egy bemutatást a kutatásomról. Ennek során szembesültem egy-két alapvető ténnyel.

A kutatás ismertetése alapvetően itt retorikai feladat, és már a kutatás része. Meg kell ugyanis győzőm az iskolavezetést és a pedagógusokat arról, hogy engedjenek be az intézménybe, illetve az óráikra.⁵⁸ Máris egy hatalmi gépezettel találom szemben magam – amit persze én magam konstruáltam hipotetikusan –, meg kell harcolnom hatalmi tényezőkkel. A pedagógus alapvetően úgy érezheti, hogy mivel alárendelt diákokkal tölti együtt az óráját, ezért nem tartozik elszámolással igazán másnak (kivéve a néha előforduló óralátogatásokat), és valójában azt kezd vele, amit akar.
(...)

⁵⁶ A név természetesen fantáziánév. Azért esett Arany Jánosra a választásom, mert az iskola névadója szintén magyar történelmi személy, és mert Budapesten nincs Arany János Gimnázium (csak szakközépiskola, illetve általános iskola és gimnázium). A résztvevők védelmének (és akaratának) érdekében, és az előzetes megegyezés szerint nem nyilvános sem az iskola, sem a szereplők neve a könyvben. Voltak ugyan, akik hozzájárultak volna, hogy nevük benne legyen a munkában, de mindenkivel kapcsolatban ugyanazt alkalmaztam: megváltoztattam a nevét. Ezen kívül – mivel szembesültem vele – hogy az adott közösségben legalábbis a változó nevek ellenére beazonosíthatóak a visszatérő névvel emlegetett szereplők, többször teljesen kihagytam a neveket, különösen a tanárok esetében. Ugyanígy igyekeztem a konkrét tanórák felismerhetőségét is elhomályosítani.

⁵⁷ Először Word szerkesztőbe írtam a naplót, majd hamar közvetlenül az NVivo szoftverbe, amely lehetővé tette rögtön a memók, megjegyzések írását, a kezdeti kódolást.

⁵⁸ Alapvető volt számomra, hogy lehetőleg mindennap és minden órán bent lehessenek. Legalábbis külön engedély nélkül mindig bemehessek, mert ezzel kapcsolatban rossz a tapasztalataim voltak előző kutatásomban, ahol a tanárok egy része néha azt mondta: *most ne jöjjenek be*.

Etikai kérdések is felmerülnek már most bennem, amelyeket nem könnyű megoldani. A levelem, a kutatás bemutatása nyilván retorikai természetű: azt szeretném, ha beengednének. Ezért van némi torzítás, „az igazság elferdítése” (?) – vajon miért írom ennyire kérdőjellel és idézőjelben? félek ezt így leírni? – abban, amit írok:

Pl. azt írom, hogy nem fogom értékelni a tanárok munkáját; ez részben igaz, mert nekik nem fogom, de magamban és a kutatásban nagyon is értékelő leszek, persze az is igaz, hogy igyekszem nem ítélkező, minősítő lenni, főleg az elején, hanem inkább a jelenségeket egyszerűen befogadó. Íme, el is érkeztünk a kutatás egyik nehéz kettősségéhez: „semlegesség” és értékelés. Továbbá ide kapcsolódik az a kérdés is, hogy ha kérnek a tanárok visszajelzést közben, illetve a végén, akkor adjak-e nekik, illetve mennyit, milyen módon. Közben nyilván kevésbé szerencsés, ha meg akarom őrizni a „nézelődő” szerepet, ha valóban be akarok kapcsolódni, belépni ebbe a világba. Vannak szándékos kétértelműségek a szövegben. Pl.: kutatási témámnak megfelelően. Ez direkt homályos.

2006. december 14. Csalódottság⁵⁹

Egy kutatási napló érzelmeket is megjeleníthet... De mennyire... Most csalódottság, és némi elkeseredés van bennem. A Wallenberg visszautasított. Kicsit úgy érzem, szélmalomharc ez. Ilyen kutatásra melyik iskola lesz nyitott? Már úgy vagyok vele, hogy mindegy milyen, csak fogadjon be! Persze nem blokkoltam le, beszkeneltem az ajánlásokat, és eljuttatom intézményekbe e-mailen, az intézeti és doktori levelező listákon kérek segítséget. Hátha...

Naplóm első bejegyzéseiből jól látszik: úgy éreztem, jobbam meg kellett küzdenem azért, hogy el tudjam kezdeni a kutatást, amiben hittem. Legalábbis többet kellett harcolnom, mint gondoltam. Eredetileg egy ELTE gyakorlóiskolában gondolkodtam, de részben, mert a gyakorlóiskola jelleg a bejutást (engedélyek stb.) nehezebbé tette volna, másrészt mert egy nem „elit” intézményt kerestem emancipatorikusnak szánt kutatásomhoz, más helyet kerestem. A másik intézmény a Wallenberg Gimnázium volt, amivel szintén kapcsolata van az egyetemünknek, ahová azonban nem engedtek be: mint több, később megkeresett intézményben is gyanakvással fogadták a kutatásom, minden egyetemi ajánlás ellenére. Egyrészt egy ilyen vizsgálat nyilván szokatlan, és ez elindítja a „mit is engedünk be az intézményünkbe” kérdését. Másrészt ez a gyanakvó mentalitás, a beengedésnek a kérdése is felveti az iskola zártságának problémáját.⁶⁰ Ebben a megközelítésben elbeszélhetem a történetét úgy, mint a zárt, be nem engedő, az intellektuális kutatástól félő, hatalmi struktúráinak leplébe burkolózó magyar iskolával – és ahogyan fentebb írtam, az óráját nem nyitott terepnek tekintő tanárral – szemben álltam én, az „egyszeri kutató”.

⁵⁹ Számos ilyen, címmel ellátott naplóbejegyzésem van, ezért jelenítettem meg ezeket most így, de ettől kezdve követem a rövidített formát, tehát az idézet után jelenítem meg a naplórészlet helyét KN rövidítéssel és a dátummal, ha pedig van és fontos, akkor az adott rész címével is.

⁶⁰ Teljesen szemben áll ezzel pl. az AKG mentalitása, ahol még az első kutatásomkor az igazgató azt mondta a telefonban: ide bárki bejöhet, megkérdezheti szabadon a diákokat, akik szabadon nyilatkoznak, részt vesznek valamiben, vagy nem.

Ki kell azonban egészítenem ezt az elbeszélést más megközelítésekkel is. Megemlítendő, hogy sok esetlegesség volt a bekerülés, bejutás folyamatában. Jelzem első naplóbejegyzésemben, hogy már az iskola kiválasztásában mennyi nem kifejezetten szakmai szempontot kellett figyelembe vennem.

Az iskola kiválasztása nem könnyű feladat. Lehetne nagyon „szakmai” szempontok szerint csinálni (milyen jellegű legyen stb.), és ezeket igyekeztem érvényesíteni is, de a gyakorlatban rengeteg más tényező közrejátszik:

- olyan intézményt keresek, ahol lehetőleg van ismerős,
- olyat, ahol gondolom, hogy befogadóak,
- olyat, ami könnyen megközelíthető;

ezek is jelenlévő, valós szempontok, nem beszélve az esetlegességről: kivel találkozom, ki mit ajánl stb.

(KN 2006.12.8.)

Ezenkívül említtem azt is, hogy a Wallenbergben – mivel elaludtam – nem tudtam az igazgatóval személyesen beszélni a kutatásról, s csak a levelet hagyhattam ott a portán. Talán ez szintén közrejátszott a kudarcban. Nem is gondoltam volna egyébként, hogy az esetlegességek – ahogy ezt az egész folyamatban megtapasztaltam – milyen mélyen befolyásolnak egy kutatást.

Most újraolvasva naplóm eleve reflexív, dilemmákat felvető szövegét, fölmerül egy újabb, mélyebb reflexió igénye bennem, amely más megközelítést adhat. A szövegben ugyanis a hatalom kérdését csak a tanár és az iskola részéről vetem fel, a magam kutatói helyzetét nem értelmezem kifejezetten hatalmiként. Ennek oka, hogy elsősorban a közvetlenül megnyilvánuló strukturális hatalomra koncentráltam. Arra, amit megtapasztaltam, mikor be akartam kerülni, részévé akartam válni egy iskolának. Azt figyelmen kívül hagytam, hogy jelenlétem – ahogy a szövegben oly világosan ki is fejttem – egy tanár számára szintén a strukturális hatalom megnyilvánulása lehet: „a pedagógustársadalmat is képviselő jelenlétem”. Miközben a tanár(oka)t rögtön a hatalommal való visszaéléssel vádolom meg, nem figyelek arra, én hogyan használtam a hatalmam.

Ez a kérdés még erőteljesebben felmerül, amikor újraolvasom az Arany tanárainak tartott első értekezlet leírását. A tanárok egy része ellenállással fogadta a kutatásom, és amikor megkérdezte az osztályfőnök, hogy van-e, aki nem enged be az órájára, akkor érzékeltették, úgy sincs választásuk, mert az igazgató támogatja a vizsgálatot. De engem akkor a tanár pozíciója nem érdekelt, s nem is értelmeztem jogos lázadásként az ő esetleges szembenállását. Nem véletlenül persze: én a „diákok oldalára álltam”. Kérdés, vajon ez az odaállás nem vezetett-e fontos szempontok kiiktatásához e kutatásban. Hova is akartam én bekerülni? Mennyire juthattam be? Mint kicsoda? És milyen áron? Íme, a bentlét és kintlét, a hatalom és alávetettség, erő alkalmazása és lázadás bonyolult szövete bontakozik ki e történetben az első betű leütésétől kezdve. Komplikált és kellemetlen szembesülések ezek, de semmiképp nem könnyedén átugorhatók. Miközben az elnyomó struktúrát hibáztattam, magam is annak szolgálatával jutottam be? A kérdést – mint több másikat – meghagyom így függőben.

Végül megoldódott a bejutás problémája – legalábbis ezen a felületes, első szinten – és az intézmény megtalálása után, már gördülékenyen ment az etnográfia elkezdése. Egy kollega segítségével találtam egy befogadó intézményt, sőt rögtön egy osztályt. Nagyon örültem, mert az Arany János Gimnázium Budapest egyik külkerületében van, és nem mondható elit intézménynek. *Az iskola 9–12. (illetve 13.) évfolyamokon működik, különféle tagozatokkal, érettségi utáni képzésekkel. Kb. 17 osztály van, 500 feletti a diákok száma, és 40 fő körüli a tanári kar.* Az igazgató és az osztályfőnök kifejezetten örömmel fogadtak, és érdeklődtek a kutatás iránt. Már mosolyogva tekintek vissza arra, hogy az először megtapasztalt nagy nyitottság miatt, „megijedtem”: ez egy olyan jó intézmény lesz, ahol az iskolai elnyomást (egyik „kutatási témám”) nem fogom tudni jól tanulmányozni...

A diákoknak egy osztályfőnöki óra keretében beszéltem részletesebben a kutatásról, miután már részt vettem egy-két órájukon, és tudták, ki vagyok. Először nem teljesen értették, miről van szó, de aztán világossá vált, hogy velük töltöm az időt, és lassan a mindennapokban megértették, mit jelent jelenlétem. A szülőknek írott levelet az osztályfőnök adta oda a szülői értekezleten,⁶¹ s gondoskodott róla, hogy mindenki tudjon róla, s adja beleegyezését. Nem merültek fel problémák, és nem tűnt szükségesnek írásbeli beleegyezések kérése. A tanárokat egy értekezleten tájékoztattam, ahol – ahogyan írtam – megjelent némi ellenállás. Általában is azt éreztem a legnehezebbnek, hogy ők értsék meg jól a helyzetem. Jellemző, hogy az egyik kolléga például jelezte: majd vegyek részt konstruktívan az óráin, szóljak hozzá. Valamiféle gyerekek közötti pedagógusszerepet gondolt el számomra. Később megértette a mindennapok során, hogy mi is a célom, és úgy éreztem, ez növelte benne a fenntartásokat, amik az elején nem voltak részéről, míg a másik két ellenálló kollégával sikerült konstruktívabb viszonyt kialakítani a kutatás végére.

A bejutás kapcsán vissza kell még térnem a retorika kérdésére. A fent idézett naplórészlet is elárulja, hogy nem írtam le (akkor) mindent a kutatásomról: sok tényt elhallgatok, nem fedem fel teljesen a kártyáimat. Ez komoly etikai kérdéseket vet föl. Úgy éreztem azonban, hogy ha például elárulom: a kutatásom az iskolai elnyomásra (is) rákérdez, akkor a maradék esélyemet is elveszítem, hogy valahová bekerüljek. Nem akartam továbbá hosszas ismertetőbe bocsátkozni a félreérthető szubkultúrák kifejezés kapcsán sem, ezért legtöbbször inkább nem említettem explicite ezt, mint kutatási témát. Elhallgattam az igazságot? Nem voltam őszinte? Elfogadható ez etikailag? Ezek a kérdések akkor és most is dilemmát jelentettek/enek, a választásom mögött azonban két tényező állt.

Az egyik, hogy az igazság mindig interakcióban és kommunikációban „jön létre”, teremődik meg. Ilyen szempontból fontos figyelembe venni a másik felet, akinek eltérő befogadó képessége lehet, sok mindent félreérthet stb. (ennek tény-

⁶¹ Eredetileg úgy volt, hogy ott leszek a szülőértekezleten magam is, de végül nem tudtam elmenni.

leg tipikus példája a negatív konnotációjú szubkultúra kifejezés), és ha nem tudok valamit tömören érthetővé tenni, akkor épp torz képet adhatok a kutatásomról. Mindezzel az interakcióban létrejövő igazsággal kapcsolatban pedig azt hiszem, alkalmazható az a mindennapi bölcsesség, amelyet sokszor használunk: „annyi igazságot kommunikáljunk, amennyit (megítélésünk szerint) a másik képes befogadni”. Látom, mennyire ingoványos ez a terület, ez az indoklás is (pl. mi az, hogy megítélésem szerint?), de mindenesetre itt megvallom, bevallom elhallgató etikai döntésem.

A másik választásom mögött lévő tényező bizonyos értelemben „külső”, hatalmi, kényszerítő jellegű. Azért sem beszélhetek az iskolai elnyomásról, mert ma erről „nem lehet” (nagyon nehéz?) úgy beszélni, hogy a tanárok részéről ne ütközzön ellenállásba. Ez nem mainstream diskurzus. Nem mutathatom be a kutatásomat úgy sem, mint marxista megalapozottságút, mert ez szintén komoly előítéleteket hívna elő. Az erős ellenállás pedig ellehetetlenítheti a munkámat. Hozzá kell tennem, nemcsak a bemutatás retorikája kapcsán, hanem az egész kutatás során, és most az írás folyamán is: úgy érzem, néha kényszerűen kell csöndben maradnom, vagy még inkább úgy értelmezem, beszélem el a „magyar helyzetet”, amiben vannak elhallgató kérdések. A kutatásom során számos olyan probléma, kérdés, téma merült föl, amelyről nagyon is érdemes, érdekes lenne írni, és külföldi kutatások írnak is, nálunk azonban még nem látom úgy: megérett rá a helyzet. Az íratlan cenzúra kényszerét érzem ebben. Sok mindenről szívesen írnék, de nem lehet, mert ha megtenném, veszélyeztetném például a diákok helyzetét, talán negatív következményekkel járna rájuk nézve, pedig egy másfajta légkörű, mentalitású kontextusban nyíltabban, ilyen félelmek nélkül lehetne beszélni a felmerülő kérdésekről. És itt messze nem pusztán a privacy kérdéséről van szó... Hasonlóan a tanárokról sem merek sok mindent leírni, mert túlságosan leleplező lenne, és többen nem egyeztek bele semmilyen kritika megjelenítésébe a munkájukkal kapcsolatban.⁶² Ennek a „cenzúrának” a jeleként – szokatlan módon – a könyvembe beépíték egy performansz-jellegű, mégis szövegi elemet: kihagyok egy teljes oldalt cenzúrázva felirattal, jelezve kényszerű hallgatásainkat, s a szöveg kényszerű hallgatását.⁶³

⁶² Nyilván e mögött egzisztenciális indokok is állnak. Érdekes azonban, hogy a tanárok közül néhányan – akár a korábban ellenállók – hozzájárultak a kutatás végén ahhoz, hogy a munkájukról kialakult kép megjelenjen a dolgozatban.

⁶³ Azóta a diákok végeztek, így egy-két kérdésről megkérdeztem őket, beépíthetem-e a könyvbe, de továbbra is vannak tényezők, amik kimaradnak, mert nem szeretnék. Örömdetes viszont, hogy az osztály egyik tanulója, aki meleg, hozzájárult ahhoz, hogy felhasználjam a melegségével kapcsolatos információkat (terepnapló jegyzeteket) és a vele készült interjút, amelyben hangsúlyosan jelen van identitásának, ebből következő osztálybeli helyzetének témája. Ezeket azonban nem ebben a könyvben, hanem külön tanulmányban (egyfajta eset-tanulmányként) fogom feldolgozni.

CENZÚRA

Nehézségekkel, kérdésekkel, dilemmákkal, de bejutottam tehát – mondhatnám. Ezt mégsem mondhatom, mert persze időközben rádöbrentem, a bejutás, bekerülés, mondhatni beavatódás izzasztóbb folyamat, és valóban folyamat: bent lenni egy intézményben, valóban belül. Közben azt is fölfedeztem: nincs ilyen „valóban belül”. Nincs teljes bejutás, mert nincs olyan fix szerep a fix terepen, amely a bejutott, bekerült szerepe. De ez már a kutatói pozícióm, a testem története az iskola téridejében. Ezzel folytatom a következő fejezetben, miközben újra visszatérek még szöválasztásomhoz. A „bejutás” metaforája utal a nehézségre, utal az iskolára, a bevehetetlen várra, de utalhat az „én” erőteljes, intruzív, hatalmi: „be akarok ide kerülni”, „be akarok ide hatolni” férfiuralmi mentalitására is. Igen, úgy is leírhatom a kutatásom, mint egy ilyen behatolás történetét, de meg szeretném magamnak, szövegbeli „én”-emnek legalább a lehetőséget adni, hogy némi, nagyobb (?) ártatlanságot feltételezve beszéljem el „testem”.

2. TESTEM A TÉRIDŐBEN

Miközben tudatában vagyok annak, hogy kikerülhetetlenül mindig magamat beszélem el, aki közben mindig más a szövegben, úgy konstruálom meg történetemet, hogy az első részében mintegy hangsúlyosabban rólam, a kutatóról (testemről) van szó, s a másodikban a fiatalokról (testükről). A két történet nem független természetesen, és írói döntés kérdése ez a szétválasztás. A naplók olvasása során jutottam el erre, mint a legmegfelelőbbnek ítélt narratív struktúrára.

2.1. Hová kerültem?

Ahogy haladtam az iskola felé a buszon, és ahogyan beléptem az intézménybe, a felfedezés, az első körülnézés kérdéseként fogalmazható meg: „Hová kerültem?” A naplómban erre a kérdésre úgy válaszoltam, hogy leírtam a lakótelepi környezetre és az iskolai térre vonatkozó benyomásaimat: az iskola szintén lakótelepi jellegét mind a kinézetében, mind a személyeket tekintve (pl. öltözködés); az ilyen közeg iránti szimpátiámat, a tér sokszínűségét, az igazgató nyitott ajtaját, a portán át bejutás egyszerűségét stb. A napló különféle részeivel, és a könyvben illusztrációként szereplő fotókkal jól érzékeltethetem egy kvázi realiztikus, és néhol impresszionisztikus leírásban az iskola miliójét az olvasó számára. Íme, néhány érzéketes részlet benyomásaimról:

Az iskola a lakótelepi házak között áll. Lakótelepi iskola kinézete van, tipikus, de a maga nemében (stílusában) izléses. Befelé menet a kijövő (szünetet kezdő) diákokkal találkoztam össze, s megfigyelhettem, hogy ők is jól részei ennek a környezetnek: öltözködés, stílus stb. /Ezek a megjegyzések akár előítéletesek is lehetnének, de úgy hiszem, egyrészt nem negatívak, másrészt valóban lehet ilyen jegyeket megfigyelni, ezek is mintegy kulturális jegyek – úgy gondolom./ Az iskolába lépve érdekes volt megfigyelni, hogy volt ugyan porta, de azt az erőteljes elhatárolódást, amit más

intézményekben már láttam, most (legalábbis) nem tapasztaltam. A portán nem volt senki, mellette beszélgetett valaki (talán a portás?), őt kérdeztem meg az igazgatóról, és el is vezetett az irodáig, megmutatta, hol van. Kérdés (s majd kiderül), e nyitottság csak a szünet előtti utolsó nap nyitottsága-e, vagy általában jellemző.⁶⁴ Ahogy a (portás?) hölgy vezetett, egy nagy terembe értünk, ami az iskola központjának tűnt. Felette az emeleteken körbe tantermek (nyitottan), és ebből a székekkel, asztalokkal, faliújsággal teli teremből nyíltak az irodák. Rögtön fölűnt: mind nyitott ajtóval. Kifelé menet még jobban meg tudtam nézni a termet: orosz feliratok, vicces, színes és komoly képek (történelmi eseményekről pl.) életről beszéltek. A folyosón lévő faliújságok is (első benyomásra) életteliak voltak.
(KN 2006.12.22)

[Az igazgatói:]⁶⁵

Ami feltűnt, miközben váraкоztam, hogy sok diák jön be, az iroda amolyan átjáróház. Gondolom, elsősorban az iskolatitkárhoz jöttek, de az igazgató is meg-megszólította a diákokat. Valaki eldicsekedett azzal, hogy előrehaladt az angolban. „No, csak nem az emelt szintű érettségire fogsz készülni?” – kérdezte az igazgató. „Nem, nem” – felelte a lány –, „csak most három tételből feleltem egymás után, és 3-ast kaptam”. „Na, látod” – mondta kedvesen az igazgató.
(KN 2007.01.08)

A folyosókon fölfigyelek a kitett reklámokra:

Írasd be szüleidet a suliba!

(Ez azt hiszem, jól utal az itteni fiatalok társadalmi helyzetére. Ilyet a Radnótiban szinte biztosan nem látnék!)

Stúdióhirdetés: egy a meghallgatásra vonatkozóan (új stúdiósokat toboroznak, az ő „interjújuk” időpontja van kitéve) és egy reklám a zenék kérésére:

„Mi a kívánságod?” (cím)

„Ha unod már az iskolát, és kéne valami, ami felpörget. Gyere a földszintre és kérd a kedvenc számod! Mi a kívánságokért vagyunk, és minden szünetben NEKED JÁTSZUNK! Ne parázz! Baráti a társaság! Mi meghozzuk neked a jó hangulatot, hogy legyen kedved suliba jönnöd! A STÚDIO (alatta mintegy szlogenként:) Nálunk a zene árnyéka, minden a valóság világa.”

(KN 2007.01.31)

[A rajzterem:]

Három művészettörténeti kép (nem írtam fel közelebbről, miről) a falon. A padok nem frontális elhelyezésben.

Nincs címer. A szekrény tetején kerámiák. A gerendáról origamik lógnak le.

Hátul a falon egy nagy, absztrakt festmény.

A falon több graffiti, igazából inkább tag (ez érdekes! pont itt: miért?). A fal elég ronda egyébként!

(KN 2007.02.01.)

⁶⁴ Mint később kiderült: általában jellemző.

⁶⁵ Szögletes zárójelbe teszem a naplóm szövegeihez most hozzáírt [magyarázó] kiegészítéseket.

[Az énekerem:]

Körben ülős osztályban vagyunk, az énekeremben. Jó rálátás nyílik az osztályra. Így látok mindenkit. A terem ízlésesen van berendezve. Az egyik legdekoratívabb ez az iskolában. Időszalagok, zeneszerszámok táblái, zeneszerzői portrék. „A zene a lélek szava” felirat, festmények, egy 2000-es zeneakadémiai plakát, zongora, tévé, videó.
(KN 2007.03.05.)

[Más termék:]

A teremben hátul szép képek (fekete-fehér): műemlékekről, városokról.
Fényképek a tanulókról, gyermekkori képek, osztályképek.
Természetről képek.
(KN 2007.03.01.)

Az ablakon a teremben ott van: Marry Christmass (sic!)! műhóban.
(KN 2007.03.22.)

A falon (egyébként az iskolában sok helyen, és még azt hiszem, nem írtam le) tűzriadós utasítások vannak, a menekülési útvonal leírása.

Az egyik falon (a fiúk fala?): autók, versenyautók, amerikaifutball-játékosok, a másik falon egy „mosolygó” kutya, a már leírt vers a nyelvtanulásról, egy csibéről vicces kép, amelyik egy tükörtojást néz, és azt mondja (buborék): „Peti! Te vagy, vazze?”

A merőleges falon „kopott”, többségében lógó hirdetések. Ugyanezen a falrészen egy aforizmagyűjtemény is látható oldalt, VIDÁMSÁG címmel:

1. Megtartom a belső mosolyt!
 2. Felismerem, hogy minden milyen szórakoztató és tökéletes!
 3. Mesterként élvezem a mulatságos ellentmondásokat! (Nem tudom, jól emlékszem-e, hogy felkiáltójel van.)
 4. Bármilyen történik is, gondtalan vagyok. Soha nem leszek mérges.
- (KN 2007.04.18.)

Iszonyú szemét van az osztályteremben, és meleg. Szanaszét dobálva minden.
(KN 2007.06.01.)

Különféle öltözeteket figyelek meg. Ujjatlan póló, öltöny, fuksz, kiálló szögekkel ellátott kabát.

[Az egyik lány] sminkeli magát: teljes készlete az asztalon.
(KN 2007.02.20.)

Az egyik (trendi) srácnak rózsafüzér van a nyakában.
(KN 2007.04.24.)

A padon felirat:
„A vélemény olyan, mint a segglyuk,
mindenkinek van, de nem érdek a másiké.”
(KN 2007.04.12.)

...nagy betűkkel egy reklám [a padon]:
PROFI HIDEG MELEG BURKOLÁS 06304*****

Ha ez nem kódolt üzenet, akkor egy számomra új jelenség is megjelenik a padon: a reklámozás. A pad kommunikációs funkciót tölt be, de ilyenfajtaival (reklámozási funkcióval) ezen belül még nem találkoztam.
(KN 2007.02.20.)

...látom a padfeliratot, és próbálom kisilabizálni, ismét „üzenőfal” a pad:
„Baszmege [...] anyádat
Hozd vissza azt a
kibaszott fogót!”
(KN 2007.06.08)

A padokon itt szinte művészi rajzok vannak: kis habléány, szellemszerűség, dobókocka, balerina.
Feliratok a padon:
Pumukli (szív)
FASZ KIVAN EMBEREKKEL!
pass by
began
(ez utóbbiak puska részei lehetnek)

[Az ebédlő:]
Elég sivár a kinézete, fehér falak, a falon semmi (később azért észreveszem, hogy van két virág, de ezt csak azért tudom ide beírni, mert valójában azt a kutatási naplórészt előbb írtam be, bár későbbi időpontú). Fényes helyiség egyébként.

[A könyvtár]
Ezután a könyvtárba megyek várakozni. A tanár nincs itt, vele akartam beszélni. Gyerekek vannak a számítógépnél. A falon zeneszerzők képei. Egy nagy, körbeülhető asztal az egyik fényes termében a könyvtárnak. A másik kisebbben van az „iroda”, a számítógépek, a könyvespolcok egy része. Iskolakultúra példányokat látok. Sok kötelező olvasmányt, több példányban. A teremben van még egy tévé és videó, egy letakart zongora, egy zöld tábla, virágok. Tiszta és szép, esztétikus terem. Sokféle könyv van, elég gazdag az állomány – benyomásom szerint – egy iskolai könyvtárhoz képest.
(KN 2007.03.26.)

És hivatalosan nem az iskolához tartozó, de mégis annak egyik külső terepeként értelmezhető Parafa kocsmá rövid leírása is álljon itt, hiszen sokan bemennek oda sulis után a fiatalok közül.

A kocsmá kis szubkulturális, etnográfiai világa leírható a közös ivás, játék (csocsó, póker), együttléti élményével. Külön érdekes, hogy e fiataloknak ez a környezet adja meg az otthonosságot néhány alkoholistá, inkább idősebb ember között. A pultos fiatal srác, s néhányan még betévednek fiatalok, de nagyrészt az osztályból, suliból vannak,

ők adják most a fő forgalmát a kocsmának. Ők is maradnak legtovább, a többiek inkább „átmenő forgalom”. Néhányan az italozás közben, két játékgépezés között leállnak beszélni a pultos sráccal. A kocsmá berendezése egyébként izléses, nevéhez méltón nagyrészt fából van. Jól néz ki, kellemes hangulatú.
(KN 2007.02.23.)

Az egész napló újraolvasásával, az értelmezési keret hátterével azonban a „Hová kerültem?” kérdése átíródik. Expresszivitást nyer (Beach 2002). Már nem pusztán le akarom írni a benyomásaimat, hanem a testemet akarom új módon megrajzolni: mint szövegek, terek, időbeli folyamatok hálójába került testet. A lokális szövegek (iskolai dokumentumok, tanári és tanulói diskurzusok, feliratok, vizuális megnyilvánulások, gesztusok, beszéd stb.), a terek (folyosók, termek, elhelyezkedés, a belakott, alakított tér stb.), az időbeli folyamatok (a tér alakítása, a szövegek gyártása, szövegekhez alkalmazkodás, kódolt performanszok, rítusok, interakciók stb.) komplex egymásba fonódó szövetként rajzolhatók meg, ugyanakkor a lokálisan túlmutató hálóban helyezhetők el. A lokálisban ott a globális, ott a nemzetközi és nemzeti politika, ott a transznacionális kapitalizmus. A testem egy politikai-gazdasági hálóba került, nem egyszerűen egy helyre. Az iskolai szövegeket a dokumentumoktól a diákok öltözködésén át a tananyagok tartalmáig meghatározzák a kapitalizmus és a különféle *policy*-k normái, a társadalmi-kulturális diskurzusok keretei. Miért kell a földrajzórán a tanár szavaival élve „ezt a transznacionális izét” (KN 2007.04.12.) tanítani? Miért is vesznek föl a lányok rózsaszínű topot, miért festik magukat az órán, miért járnak a (pl. szemöldökpiercinges) fiúk kigombolt, felállított gallérú ingben? Miért szerepel az iskola honlapján a munkaerőpiacon való sikeres elhelyezkedés hangsúlyozása? Miért kell alkalmazkodnia test/szubjektumomnak a diákokhoz hasonlóan a csöngetés rendjéhez, a tanári előadás meghallgatásához, az ülés, ülve írás előírt performanszához? Nyilván nem valami egyedi, itteni, helyi jelenség mindez.

Ennek fényében föltehető teljesen másképp a címben jelzett kérdés: „egyáltalán kerültem valahova?” Van valamilyen egyedisége a helynek, ahová kerültem? Nem eleve ugyanannak az ismétléseként beszélhető el, ami mindig mindenütt van? Nem ugyanaz a politikailag meghatározott téridő és diskurzusháló ez, melynek illuzórikus egyediségét én teremtem meg, hogy igazoljam a kutatásom miértjét? Egyáltalán beszélhetünk-e a „valahová”-ról, mintha terepem leírható, impressziók által elbeszélhető fix hely, s nem történetiségében adott, szüntelenül változó, a hálóban újraértelmeződő terep, szövet, szöveg lenne? És mondhatom-e, hogy „kerültem”? A kerülés valami egyedit és újat sugall. De vajon nem *kerülők*-e mindig valamilyen pozícióba testemmel a hálóban, illetve magam is nem vagyok-e szüntelen változó háló? Vajon nem ilyen *kerülés* történik-e velem minden nap, amikor vásárolni megyek, amikor beszédbe elegyedem valakivel, amikor megtartok egy órát? Mitől lenne ez a *kerülés* most különleges?

Kérdéseim mögött ott van annak a feltételezése, hogy egy kutatásban valami egyedit, újat kell elbeszélni. Mielőtt a fenti kérdésekre elhamarkodott választ adnék, fontos megkérdőjelezni az egyedi, a különleges és az ismétlődő, az ugyanolyan ellentétének merev szembeállítását. Ami megismétlődik, mindig új a szövegben,

és minden új valaha már valahogy kimondódott. Ha pedig narratívában gondolkodunk, akkor utalok arra a megközelítésre, hogy a számtalan ismétlődő elem (narratív struktúra) újra és újként elmondása éppen az elbeszélés (és minden történet) lényege. Többféleképpen elbeszélhető *újként* az én testem története is ebben az ismerős hálóban. Egyrészt minden (g)lokális leírható a globálisnak (és minden más lokálisan túlmutató) egyedi reprezentációjaként. Másrészt az emberi interakciók ugyan a háló részei (diskurzusok, normák, folyamatok), de mégis elmesélhetők mint egészen egyedi személyek egészen egyedi találkozásai, s a naplóban számos ponton megjelenik a személyes találkozások ilyen misztériuma, mely nem tagadja a meghatározottságokat, a szövetszerűséget, de azok tételezését és a személyek teljes felbontását sem teszi uralkodó narratívává. Harmadrészt ez a *kerülés* pontosan azaz válik sajátossá, hogy írok róla. A vásárlásról, a beszédbe elegyedésről minden napjaiban nem írok, nem teszem másodlagos szöveggé azokat a tapasztalatokat. Ez történik viszont egy kutatásban. Itt a hálóba kerülés, a háló megtapasztalása, illetve testem a hálóban, és mint háló, szövet: írásként, szöveggént jelenik meg, jön létre újra ezekben a mondatokban. Ettől lesz ismétlődően egyedi, mint minden kutatás, és ez az értelme az empiriának. A tapasztalat, a kerülés, az alakulás szöveggé alakításának gesztusa révén kap az empirikus vizsgálat retorikai erőt. Ezen túl az is újdonság, újat „hoz”, hogy én így írok az iskolai terepről, megbontva az önálló, lokális helyszín képét, írok a hálóról, a hálóban adottságról, amiről a tapasztalatom és a kutatásom szerint is könnyen megfelelkeznek az iskolai szereplők.

E számtalan szálból és kapcsolatból álló háló elbeszélésére nincs mód. Nem megjeleníthető és feltárható. Csupán bizonyos részei, kötélpontjai tűnnek fel történetemben. Annakra sokrétű, hogy ennél többre nem vállalkozhatok. Számos eredeti tervemet, mint például a tankönyvek, iskolai füzetek elemzését, interpretációját, mely e háló alaposabb feltárását szolgálta volna – az idő hiányában – itt el is kellett vetnem. A „Hová kerültem?” impressziókon, realisztikus miliőleíráson túlmutató értelmezéséhez azonban hozzá tartozik történetem elején az iskola reprezentációinak kérdése.

Hogy milyen ez az iskola, nem feltárható, viszont jobban megfogható, milyen reprezentációk közé került a testem. Az első naptól kezdve, ahogy beléptem az iskolába, világos volt számomra, hogy milyen az a kép, maszk, amit az intézmény mutatni akar magáról. Az is látszott, hogy e maszk felmutatása nagyon fontos az iskolának. Megjelennek a hagyományos iskolai reprezentációk, mint a tablók, sikeres tanulók képei stb., melyek hirdetik az iskola múltját, eredményeit, vizuális szinten középpontba állítják a végzett tanulókat, az iskola büszkeségeit, tehát azt mutatják, hogy itt értéktéremtő, a társadalmat építő tevékenység folyik. De ezen túl más reprezentációk is föltűnnek. A terek megformáltsága (asztalok, körbe rakva székek az aulában, csocsóasztal, a nyitott ajtók), a kitett plakátok, a projekthetek eredményei, a színpad a nagyteremben, a stúdió (iskolarádió) által szünetben sugárzott zene: azt közlik a látogatóval és az iskolai szereplőkkel, hogy egy a kreativitásnak, játéknak, közösségiségnek teret adó intézményről van szó. A névhez kapcsolódó identitás fölépítése is fontos természetesen, s ez szintén megjelenik vizuálisan, de nem egyszerűen Arany János falra függesztett képével, hanem a névadóhoz kapcsolódó, a diákok által készített nagy, színes ábrázolások által. A figyelmes szemlélő persze

észreveheti a hivatalos maszk mellett megjelenő, azokat ki is kezdő reprezentációkat, a diákok „világának” vizuális megnyilvánulásait, melyekre fent láttunk példákat, és amelyekről még lesz szó: a falfirkákat, padfirkákat, csikkeket, szemetet stb. Vagy egy idő után föltűnnek a tér kevésbé reklámozott sajátosságai, mint a néhol sivár falak, a zárva tartott ajtók, a kívül és belül elkülönülése (pl. az iskolán kívül lehet dohányozni, de az út még az iskolához tartozik, ezért a reggel érkező tanár az út túlsó részére küldi a határt épp átlépő, dohányzó fiatalokat), általában is a világosan kijelölt határok fontosak. Én (testem/)magam is e határok közé volt(am) többé-kevésbé szorítva. Az iskolai székek, padok által kijelölt helyem, a folyosón várakozás kijelölt helye, vagy hogy például a tanáriba nem szabad belépni a diáknak, csak szólni, kit keres, és kezdetben én is idegenül, topogva álltam előtte, aztán ezt a határt én átléptem.

A vizuális (vagy akusztikus, pl. stúdió) reprezentáció elmondja tehát a maga történetét az iskoláról, de ez a történet verbalizált formában is megjelenik. Az első találkozáskor az igazgató és az osztályfőnök(öm) olyan történetet vázol föl az intézményről, mely kiemeli „gyermekközpontúságát”, új iránti nyitottságát (maga az intézmény is viszonylag új), esélyegyenlőségre fordított figyelmét. Nem elit iskola, és nem akar a hagyományos élvonalba kerülni, bizonyos értelemben büszke átlagoságára. Olyan intézmény ez, mely teret ad a diákoknak, az ő kezdeményezéseiknek, ügyel a jogaikra, szabadságukra, és amely a kutatás(ok) előtt is nyitva áll. Mindez a maszk, mely engem is magával ragad, alapvetően marketing. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy az iskola egyes szereplői nem hisznek a fenti tényezők értékében, és nem személyes meggyőződésből alakítják az iskolát olyanná, amilyen, de amint e narratívát maszkként értelmezzük, feltűnik, mennyire beágyazódik egyrészt bizonyos pedagógiai és oktatáspolitikai diskurzusokba, és abba a situációba, hogy az iskolának meg kell szólítania a szülők és tanulók egy körét. Ahhoz, hogy ma egy iskola fenn tudjon maradni Magyarországon, szüksége van a megfelelő marketingre. Illúzió lenne azt gondolni, hogy elkülöníthető, szétválasztható a marketing és a meggyőződés narratívája. Íme, ebben is megnyilvánul az iskola behálózottsága és szövettelte. Meggyőződésünket pedig szintén alakítják a hivatalos és/vagy mainstream diskurzusok, sokszor elnyerve affektív azonosulásunkat. Az iskoláról szóló marketingnarratívát az is alakítja retorikailag, kinek szól, s milyen körülmények között. Érdekes volt megfigyelni, hogy nekem mint kutatónak milyen pedagógiai tényezőket hangsúlyozott az igazgató, mikor azonban a hallgatóimat vittem el az iskolába (intézménylátogatásra), és egy nagyobb tömeg előtt beszélt, akkor ezek háttérben maradtak, és sokkal több szó esett az iskolai létszámról, a felvételiről, a rangsorok elégtelenségéről, és pedagógiailag csak az ünnepségek sajátos megvalósítását emelte ki, meg a gyakorlatiasság jelentőségét.

A marketingbe bevonódtam én is. Az én testem szintén részévé vált e folyamatnak, hiszen elvittem a hallgatóimat az iskolába, és a diákok közötti létem felmutatásával, az intézmény pozitívumainak verbalizálásával, mintegy pedagógiai cézzel modellt állítva az Arany János propagálója lettem magam is. Elmondásomban – bár árnyaltam a képet a „tökéletes iskoláról”, tapasztalataimra hivatkozva – a korábban az igazgatótól, osztályfőnöktől is hallott „gyermekközpontú iskola” narratívájának hiányzó elemeit én magam tettem hozzá a látogatás során az igazgató reklámelő-

adásához. A reprezentációk, melyekbe testünk kerül, találja magát – különösen hosszabb ideig – könnyen lesznek saját magunk maszkjának részei. Fölvettem én is az Arany János maszkját, nem csak a hallgatóknak reklámozva az intézményt, hanem egyfajta Arany Jánosos identitást kialakítva az év végére. A kutatási naplómban egy idő után már „mi”-ként írok az osztályról, a suliról. Olyan társaságban pedig, ahol tudtak kutatásomról, és ismerték Máriát, az osztályfőnököt: őt úgy emlegettem, mint „osztályfőnököm”. Természetesen ez egyfajta játékos maszkhordás is volt, és annak a kutatói pozíciónak a reprezentálása, sőt mondhatni, marketingje is benne volt, hogy én „részévé váltam a terepnek”. Ez pedig az antropológus szokásos narratívája.

A marketing egyik legkifejezettebb reprezentációja az iskoláról készült (az igazgató által hallgatóimnak is osztogatott) depliant. Elején Arany János egész lapot betöltő portréja, az iskola nevével együtt. A belső oldalakon láthatóan *nem* az iskolában készült képekkel illusztrált bemutató a tagozatokról, az érettségi utáni képzésekről, a nemzetközi kapcsolatokról, és a kerületi civil életbe való bekapcsolódásról. A hátoldalon életképek vannak az iskolából: egy a könyvtárban, egy az ebédlőben készült kép, három kép a nagy aulákról, kettő, amin sportolnak a diákok (a tornateremben és az udvaron), és egyetlen kép egy óráról. Sajátos feszültségben vannak a képek és a szöveg. Ez utóbbi elsősorban a tanulási lehetőségekről szól, a képek azonban többségükben nem (hivatalos) tanulási(-oktatási) szituációkat mutatnak – még a tagozatok esetében sem (pl. az idegenforgalmi tagozat mellett: nyári kép hátizsákos turistákról Budapesten). A depliant végén ott az iskola honlapjának a címe, mely természetesen kiemelt „helye” a marketingnek, az iskola maszkjának.

A testem tehát nem pusztán a reálisnak tekintett térben találkozik a reprezentációkkal, hanem bevonódik mint cybertest az iskola cyberterébe, a virtuális reprezentációkba is. Épp a honlap irányítja arra is a figyelmünket, hogy mennyire alapvetően medializált az, ahogyan a maszk közvetítődik felénk. A honlap az eddig bemutatott marketing „folytatója” a virtualitás adta lehetőségek kihasználásával, de a kommunikációnak is egy formája, hiszen a diákok itt megnézhetik az aktuális helyettesítési listát is, és van tanulói fórum. Nyilván sok információ van a felvételigől a honlapon. Kiemelkedik az iskola történetének leírása. Külön linkje van a diáksportnak, a civil életnek, a tanári karnak (közös fényképpel), az iskolához kapcsolódó alapítványnak, a képeknek, az iskolában működő ECDL képzésnek. Az igazgató képe szerepel a kezdőlapon, és őt meg is lehet keresni e-mailben. Német és angol nyelven is hozzáférhető a legtöbb anyag. Az iskolát bemutató szöveg elmeséli tömören az intézmény történetét: a nehéz körülmények közötti, de hősies, lelkes indulást a 80-as években, a fejlődést, a tagozatok megjelenését, a megfelelő tanári létszámot. A szöveg végén az aláíró igazgató a sok változás között mindig állandó jellegzettségként adja meg: a gyermekközpontú, emberséges, demokratikus szellemiséget – követve a mainstream pedagógiai diskurzust a jó iskolai oktatásról. Az egész honlap egy nyitott, dinamikus, pedagógiailag felkészült, diákokat középpontba állító iskola képét rajzolja meg. Külön kiemelhető a nagyon gazdag képanyag. Ami itt is feltűnik (hasonlóan a deplianthoz), hogy a tanulási, órai szituációk mennyire nem jelennek meg a képeken. Ez általános jellemző, ahogy egy korábbi tanulmányomban kiemelem (Mészáros György 2003), mintha épp az iskolában legkiemelkedőbb

tevékenység nem lenne „reklámozható”. A képek részben beleillenek az iskola saját magáról kialakított diskurzusába („kreatív”, „gyermekközpontú”), részben elkezdik a hivatalos reprezentációk kikezdését, melyet aztán a tanulók fórumai folytatnak.⁶⁶ Ezeknek hasonló a virtuális világban a szerepük, mint az iskolában a fal- és padfirkának. Ezek nyelvezete (emotikonokkal, jelekkel, átformált helyesírással) érzékeltetően szemben áll a honlap más részeinek hivatalos nyelvével, követve a virtuális fórumozás irratlan szabályait, viselkedésmódját. Például:

(2007. máj. 27. hozzászólás és válasz)

átérezzük gergőöccii a fájdalmadat..((: sajnos nekünk csak halott forumunk van..ez jutott.. (((: megirtad az ingliss házit máár?? xDDDD

háát

nem:(de nem is fogom :Pme nem kell

Moderált fórumokról van szó (így csúnya szavak pl. nincsenek), de az iskolai élet „árnyaltabb” képe tűnik itt föl: a hozzászólásokban szó van az iskolához közeli kocsmáról, ahova gyakran mennek a diákok, a puskákról, másolásokról, tanárokról gúnyneveiken stb. Megjelenik a populáris kultúra is: zenék, tévé, filmek, a Sziget.

A honlap fontos részét jelentik az iskolai dokumentumok. Ezek az iskola hivatalos reprezentációi, és testem e szövegek hálójába is került az iskola részévé válva fél évre. Mégis át kellett értékelnem eredeti tervemet, és nem fogom e dokumentumokat részletesen elemezni. Ennek három oka van: egyrészt területi korlátok, másrészt úgy gondolom, túlságosan pedagógiai-szakmai lenne most ez az elemzés, de ez a (hagyományos szakmai, elemző jellegű) szempont most nem olyan fontos, és idegen test lenne a szövegben, végül a legkevésbé ezeknek a szövegeknek a „hatása” volt érezhető. Ezeknek a hálóját tudom a legkevésbé beépíteni a történetembe. Nem akarom ezzel azt állítani, hogy az iskola életében ne lenne jelentősége e dokumentumoknak, számomra mégis a háttérben maradtak.

A Pedagógiai Program a gyermekközpontúság és demokratikusság fentebb megfogalmazott képét bontja ki használva a kurrens pedagógiai és oktatáspolitikai terminológiát, és alkalmazkodva a feltételezett szülői *audience*-hez is. A rend és szabadság kettőssége (szó szerint is) jelenik meg a szövegben. Az akarat edzésének, a fegyelem fontosságának, az érzelmi sivárság elleni küzdelemnek a „konzervatív” retorikája a „legyünk toleránsak és személyiségfejlesztők”, „közvetítsünk újratereztett értéket”, „figyeljünk a mentálhigiénére”⁶⁷ liberális megközelítésével keveredik. Bár kétségtelenül a kutatási naplóban és az interjúkban is van nyoma annak, hogy a gyerekek iskoláról kialakult képében, és az iskolai életben is jelen vannak a fenti szempontok (például a projekthétben), mégsem ugyanaz a maszk bontakozik ki mindennapokra figyelő kutatásom szövegeiből, mint ami ezekből a hivatalos reprezentációkból. Ennek lehet az oka az eltérő fókuszpont, de az is, ami egyébként az egyik felvetése a kutatásomnak, hogy egy iskola életének mindennapi

⁶⁶ Ezek hozzáférhetőek minden látogatónak!

⁶⁷ Az idézőjelek itt nem szó szerinti idézést jelentenek, hanem egy-egy gondolat újra-fogalmazását érzékeltetik.

„banalitásai” fontosabbá válhatnak a szereplők részére, mint a pedagógiai tudatosan vezérelt folyamatok. Illetve ez a tudatosság sokkal kevésbé tud jelen lenni, mint azt a hivatalos reprezentáció érzékeltetné.

A Házirend egy olyan normatív dokumentum, ami kétségtelenül erőteljesebben jelen van a mindennapokban is. Valóban több utalás van a szövegeimben a HR-ben is hangsúlyos igazolatlan hiányzásokra, a különféle (egyébként hagyományos) büntetési formákra (figyelmeztetések, intők), ugyanakkor az egyik leggyakoribb fegyelmi probléma az iskolai dohányzás (nagyon gyakori konfliktus volt!), vagy a diákok által emlegetett lehetőség – a kontroll kiemelt formája –, hogy sms-t kapjanak a szülők a gyerekük jegyeiről, jelenlétéről stb. nem jelenik meg a Házirendben. A DÖK működését – mely szintén a HR egyik kiemelt pontja – áttételesen tapasztalhattam meg, de ennek jelenléte sem tűnt olyan erőteljesnek, mint amennyire a szöveg érzékelteti. Részt vettem az éves diákközgyűlésen, mely valóban a demokratikus kommunikáció terepének tűnt, de ezen kívül csak a leginkább bulinak tekintett DÖK-táborról hallhattam, és az inkább játékos, mint tényleges demokratikus struktúrát jelentő diágigazgató-választást élhettem meg. A DÖK működése nem tűnt igazán bevonó jellegűnek, és a mi osztályunkból a legtöbbben bizalmatlanok voltak a szervezettet kapcsolatban, amikor nyilatkoztak róla.

Amikor a mi fontos?, mi hat?, mi lényeges? kérdését fölteszem, és értelmezem a történetem, akkor figyelembe kell venni e narratívában azt a gyenge pontot, hogy én alapvetően azt írhatom le, ami a saját kutatói testem tapasztalata, és nem a diákoké közvetlenül, sőt e tapasztalat e szövegben íródva átítatódik olyan más szövegekkel, olyan diskurzusaimmal, amelyek a dokumentumok, hivatalos szövegek iskolai hatását eleve megkérdőjelezzik. Kérdés, meg tudom-e győzni az olvasót, hogy ezen előfeltevéseim ellenére narratívám egy lehetséges és problémafelvető értelmezés: az iskolát valójában nem a dokumentumok vezérlik, sőt ezek hatása kicsi, nem ezek mentén épül a fő történet, nem csak e kutatásé, de a gyerekéké, sőt a tanároké sem...

A Hová kerültem? kérdését eddig az iskola elbeszélésével igyekeztem megválaszolni. Nem szabad azonban megfeledkezni arról, hogy elsősorban egy osztályba kerültem. Egy osztály életében vettem részt. Az első naplóbejegyzésem a 11/F-ről az első osztályfőnökkel folytatott párbeszédhez kapcsolódik, és képet ad az osztály társadalmi „háttérmutatóiról”:

Az osztályról egyébként megtudtam, hogy ugyan az első nyelvi előkészítő osztály, de nem jobbak kerültek be (volt, aki 76 ponttal került be, holott 80 körülire szokott csak lemenni a ponthatár). A gyerekek közül csak keveseknek értelmiségi a szülei: néhány óvónő és mérnök fordul elő csupán. A területi eloszlás kb.: 1/3 a környékről, 1/3 az agglomerációból és majd 1/3 vidékről. A fiúk az osztály harmada (ez általában jellemző az intézményben).

(KN 2006.12.22.)

Az osztály létszáma 32 volt, majd egy új tanuló érkezésével a félév közepén 33-ra bővült. Hogy milyen is volt ez az osztály, ahová kerültem, az történetem egyik fontos eleme: részben ezt mesélem el a magam kutatói szemszögéből. Az azonban tény, hogy rögtön az első napoktól kezdve „informáltak” a tanárok az osztályról élő fő

diskurzusokról: az osztályfőnök arról, hogy alapvetően dolgozó, aranyos, humoros osztály, csak nem mindenki vel találják meg a hangot, mert nagy a szájuk; az igazgató arról, hogy sok alkotó, kreatív gyerek van az osztályban; mások arról, hogy sajátos ez az osztály, jól választottam (úgy mond), a tanárban gyakran előkerül mint nehéz osztály a 11/F. Az egyik tanár például így minősítette az osztályt és egy részét még a kutatásom elején:

Nehéz ez az osztály [...] vannak azok a kifertett babák, mint a [egy tanuló neve], na, azok nagyon közönségesek... de talán alakulnak majd... (ezt lehet, hogy a metakommunikatív jelzéseimre reagálva tette hozzá, amin talán látszódnak, hogy nem nyert meg a mondata).
(KN 2008.02.01.)

Én is kialakítom a magam narratíváját a 11/F-ről, amely jó benyomást tett rám előszörre, és ahol kétségtelenül végig jól éreztem magam (amit az egyik tanár később mintegy szememre is vetett). De a kutatás során arra is rá kellett döbbenjek, az osztály mint vizsgálható csoport ismét egy nem teljesen fix entitás. Ahogyan írom a naplómban:

Elgondolkodom azon (és föl is jegyzem a füzetembe), hogy az osztály mint feltételezett alapkonstrukció megbomlik, ha közelebbről megnézem. Hiszen az osztály sok órában különféle csoportokra oszlik,⁶⁸ és sokan más osztályok tagjaival is (vagy akár intenzívben) kapcsolatban vannak. Pedig a jelen kutatás eddig meg nem kérdőjelezett (de igazából explicit meg sem fogalmazott) alapfeltételezése, az osztály egy egységes, vizsgálható közösség. Vajon valóban az? Ha közösség, milyen értelemben?
(KN 2007.02.22.)

A kutatásom narratíváját mégis úgy építem föl, hogy az osztályt helyezem a középpontba, annak minden többértelműségével, ambivalenciájával. E választás mögött az áll, hogy, mivel e csoport az iskola életében is egy egységként konstruálódik az értelmezésben (órák, osztályfőnök, név, odatartozás tudata stb.), mind a diákok, mind a tanárok ehhez az egységhez kapcsolnak narrációjukban, és így a legkönnyebb fölépítenem nekem is a történetemet.

Az osztály a teret tekintve egyébként sokat vándorol: a kémia-, a fizika- és a nyelvi órák külön teremben vannak, de van egy osztályterem is, melyről az első lejegyzett benyomásaim ezek:

⁶⁸ Itt merül föl a német- és az olaszóra sajátos helyzete: ahol más osztályok tanulói is ott vannak. Ez kutatásetikailag is problémás helyzet, hiszen őket, az ő szüleit nem kérdeztem meg. A mindennapok praktikus alakulása, és a tény, hogy ezzel kapcsolatban senki nem támaszt nehézséget, illetve hogy a németórára nem is járok be gyakorlatilag, elfedi ezt a kérdést. Nem kerül elő a kutatás során, csak most, mikor újraolvasom a naplóm. Jól látszik ebben ismét, hány valóban gyakorlati esetlegesség irányítja, teszi teljesen nem szabályozhatóvá ezt az érzékeny folyamatot egy ilyen kutatásban.

A tábla fölött egy kis krokodil (egyik szélén) lelógó rajza van, felirattal: Schnappi the little crocodile. A teremben körben elsősorban angolhoz kapcsolódó plakátok.

...dolgozat közben megfigyelem a teret. Az ablaksorból, ami az osztályterem tetején van, rálátni a térre. Az egyik betongerendán rajzok vannak: körberajzolt tenyerek, színesek, alatta a tulajdonosok nevei.

(KN 2007.01.11.)

A terem az aulából nyílik a földszinten, hosszanti elrendezésű, egy kétoszlopos, egy (emlékeim szerint) hatoszlopos és egy másik kétoszlopos padsor az alapberendezés (három-három sorban, talán egy plusz paddal valahol), szemben a tanári asztal. Ide kerülök most, ide ülök le, itt „kezdődik” a történetem. Befészkelem magam hátra, egy hozott székre két padsor közé, jobbra (először). Azzal a gondolattal: ez lesz fél évig az „otthonom”...

Végül a Hova kerültem? kérdés nem-megválaszolásának végére érve – a térleírás után egy időbeli tényezőt megjelenítve – ide kell másoljam azt az órarendet, ami meghatározta (kevésbé mint a diákoknak) napi ritmusom az iskolában.

Az órarend:

	<i>Hétfő</i>	<i>Kedd</i>	<i>Szerda</i>	<i>Csütörtök</i>	<i>Péntek</i>
0. 7.30	angol				történelem
1. 8.25	magyar	osztályfőnöki	nyelv	történelem	kémia
2. 9.20	ének	matek/angol1	fizika	angol/matek	magyar
3. 10.15	testnevelés	biológia	kémia	földrajz	magyar
4. 11.10	nyelv2	angol/angol	magyar	nyelv	matek/angol
5. 12.15	földrajz	angol/matek	angol/angol	matek/angol	
6. 13.10	– /matek	testnevelés	rajz	fizika	

2.2. Maszkom/-jaim

Ha test/szubjektumomról van szó az iskola téridejében, akkor nem csak a Hova kerültem? kérdésre kell válaszolnom, mintha passzív elszenvedője lettem volna (a kerülés szó ezt érzékelteti) az iskolai szövet történéseinek, hanem el kell beszélnem: az én maszkom, vagyis kutatói identitásom és pozícióm rajzát, történetét is.

Ez a maszk már részben kirajzolódik írásom első részében. Ott sok minden föltűnik értékválasztásaimból, kutatói identitásom fő elemeiből. Itt azonban ez a maszk a mindennapi pozicionáltság szempontjából íródik újra. A Hová kerültem?-et most a Hol is a helyem? kérdése váltja fel a történetben. Annál is nehezebb ezt a helyet megírni, mert nem pontosan kijelölhető, többféleképpen értelmezhető, elbeszélhető és szüntelenül változó „hely” volt ez.

2.2.1. BEAVAT(ÓD)ÁSTÖRTÉNET

Az egyik lehetséges és kézenfekvő elbeszélése kutatói mesémnek egy lineáris beavatástörténet leírása, amelyben egyre inkább a kutató csoport tagjává válok. A kezdetben tapasztalt idegenség, kintlevőség érzéséből fokozatosan a bentség, otthonosság megélése lesz. Ez a mese az osztálybeli helyemre koncentrál, és a fiatalok közöttiséget emeli ki: ahogyan testem lassan befogadást nyer, és az osztálytagokéhoz hasonló helyre talál a közösségben. És valóban, a naplóm számos szakasza olvasható e történet részeként.

Első bejegyzéseimben többször utalok az idegenségérzetre, arra, hogy keresem a helyem. Még kívülállónak érzem magam. De azt is érzékelttem, hogy ahogyan szimpatikusnak találtam az osztályt, ők is elsőre engem. Az osztályfőnökin, mikor ismertettem a kutatást, rögtön megkérdezte valaki, jövök-e velük az osztálykirándulásra. Poénkodtak is már a nevemmel, ami számomra a beavatódás folyamatának kezdetét jelentette, örültem neki. Az történt ugyanis, hogy első alkalommal, mikor bent ültem az órán, visszautasítottam Mária (az osztályfőnök) megnevezését: a „tanár úr majd elmondja, miért van itt”, és mikor megkérdezte, akkor hogy szólíthatnak a gyerekek, én azt mondtam: „nyugodtan Gyurinak”, hát el is neveztek – mint kiderült számomra az osztályfőnökin – „Nyugodtan Gyurinak”.

Először a szünetek bizonyultak alkalmas terepnek a bevonódásra. Az órán ugyanis a kutatás elején kínosan ügyeltem arra, hogy ne keveredjek beszélgetésbe a diákokkal, nehogy a tanárok emiatt ne engedjenek be. A szünetben viszont jól szóba elegyedhettem az osztály tagjaival. Úgy éreztem, hogy igazából ők maguk keresik a módját bevonásomnak. Különösen három személy volt az elején, akik megszólítottak, és bevontak a többiekkel való beszélgetésekbe is, olyanok egyébként, akik az osztályban (vagy az osztály egy része számára) központi figurák is voltak. Szuzi (Pöttyös Zsuzsanna, akit Pöttyinek is szólítanak néhányan) a közelemben ült, és hamar kapcsolatot teremtett, és rögtön úgy, hogy nem tanárként tekintett rám:

Suzi az óra előtt még mesél a kémiaóráról. Arról, hogy unalmas, fönt van egy teremben, és a múltkor egyszer csak megláttak egy meztelen pasit az ablakban: „ekkora hatalmas brével” (mutatja).
(KN 2007.01.19.)

Suzi óra közben is bevont:

Suzi szólít meg:
– Gyuri! Csúrítsál (csúrben a keze, mutatja), hogy négyest kapjak.
(Én teszem. Mikor nem csinálom, rám szól: – Nem csúrítasz!)
(KN 2007.01.19.)

A másik két fiatal Áron és Andi, akik az első napokban már megszólítottak. Az alábbi párbeszéd azért beszédes, mert megmutatja, hogy nem a tanár pozíciójába helyeznek engem, hiszen bátran beszélnek az iskolával szembeni fenntartásaikról, a szabályok kijátszásáról:

A szünetben megmutatják nekem, különösen Áron, hol van a kémiaterem. Közben mesélnek a kémiaóráról. Szuzi unalmasnak írja le, közben a repülőket számolják. Többen mondják, hogy egyedi élmény, és hogy készüljek fel az órára. [Valaki] arról mesél, hogy a tanárok általában nem veszik észre, ha valaki csoportot cserél (A és B). Ő például mindig kiválasztja azt, amelyik a jobb, könnyebb. Az egyik érkező lány [Andi], aki csak most jött, nem volt ott a történelmen: felém fordul, és nekem meséli: – Képzeld! Lehet olyat kérni, hogy a szülők sms-ben megkapják a jegyet, bizonyos pénzért. Arról is lehet sms-t kérni, hogy a gyermek itt van az iskolában (ha jól emlékszem). Többen elmondják, hogy az erről szóló értesítést meg sem mutatták a szüleiknek. (Uo.)

Elég hamar megbíznak bennem, beszélnek a puskázásokról, valaki megmutat egy papírt, amit photoshoppal készített: hamis igazolás.

Áron sokat tesz azért, hogy bevonjon a többiekkel való társalgásba is:

Áron odahív magukhoz, és leültet közéjük. Ez nagyon jó lehetőség a kapcsolatfelvételre. A focicsapatról beszélnek, viccelődnek, hogy milyen béna a csapatuk, nem akarok-e beállni. Mondom, hogy velem nem járnának jól, de szerintük bárkivel a kapuban. :) Látszik, hogy eltérően oldódnak, vannak, akik könnyebben, vannak, akik nehezebben, még én is kicsit feszélyezve érzem magam, amit Áron old... Ő egyébként – látszik – sok emberrel jóban van. Más osztályokból is jönnek be emberek, és kezét fognak velem (elsősorban); van, aki a többiekkel is (aztán rám nézve kicsit zavarba jön, és nem fog kezét, csodálkozik).

Bevonnak sajátosan diákos párbeszédekbe is többen, és örülök, hogy nem úgy tekintenek rám, mint a felnőttre, aki előtt bizonyos dolgokat nem mondunk:

Jaj! Láttad reggel az olasztanár arcát? Komolyan olyan volt, mint akit megkúrtak, vagy akit megfűjt a szél, de mivel nem volt kint szél vagy vihar... (KN 2007.01.31.)

Jelzem azonban többször a naplóban e beilleszkedési, beavatódási folyamat fokozatosságát, például:

Érdekes, hogy a nap végére mindig (?) már jobban érzem magam, de a nap eleje még tele van idegenségérzéssel. Nehéz ez a beilleszkedés. (KN 2007.02.01)

Van egy pont, amit a napló narratívájában áttörésként értékelek (ezt a címet is adtam az aznapi résznek). Áronnak születésnapja volt, az egyik szünetben becsukta az ajtót, és mindenkit (engem is) megkínált egy kis alkohollal. Az hogy velük ittam, határozottan beavatódási gesztusként értelmezhető. Nemkülönb az órák utáni események, mikor is meghívtak a közeli kocsmába, a Parafába:

A hely egy kis lakótelepi kocsmá. Rendelünk italt, a fiúk egy része leül pókerezni. Mások szintén itt vannak a suliból, megy két pókerparti is. (...) Összeismerkedem Tomival [egy másik osztályból], aki központi figura (ő volt, aki bejött az osztályba egyszer, mindenki kezét fogva, látszik, hogy sokakkal van jóban az iskolában), aki elmeséli, hogy ő már az anyatejjel is sört ivott. Szendivel, Kováccsal és Robival elmegyünk csocsózni. Élvezettel küzdök, ezen (mint később kiderül) csodálkoznak. Poénkodunk. Kicsin múlik, hogy veszünk a Szendivel, pedig végig nyeresre álltunk. Ezen is megy a verbális harc persze, különösen Kovács Palival. Közben megjön Áron. Vele is beszélgetek. Iszunk az italából sutyiban, mert persze nem lehetne, és üveges italt sem lehet kapni, így stampedliket vesznek, és azzal koccintanak az egészségére. Elbeszélgetünk, Áron, Tomi és én. Csodálkoznak, hogy egyetemen tanítok, doktorit csinállok. „Na, látod, kivel iszunk itt!” – mondja Áron. Érdekes figyelni a játékot, a pókert. 10 forintos tételekben játszanak. Többen mesélnék ivás utáni hazameneteleikről. Itt van még Mezei Gábor, meg Halasi Ákos az osztályból. Egyértelműen érzem, hogy itt létem a befogadás sajátos momentuma.

(KN 2007.02.23.)

A szövegen látható az én otthonosságérzésem is. Az első hetek után megtanulom a neveket, látszik, hogy kezdem megismerni őket, és ők is engem. Már együtt hülyéskedünk, poénkodunk is. A „látod, kivel iszunk” mondat utal arra, hogy ők is élvezik: valaki olyat fogadhatnak be az osztályba, aki a társadalmi elhelyezkedésben máshol van, eredetileg nem itt a helye. Ők és én is jól érzem magam ebben a határátlépésben, egyfajta paradox liminális pozícióban: hiszen a társadalmi struktúrába való beilleszkedésem miatt maradok mindig az ő közegük küszöbén. Viszont az ő közegükhöz való ilyen közelkerülés talán azért is lehetséges, mert szívesen átlépek a saját társadalmi pozícióm határait liminális szubjektumként.

Kétségtelenül sajátos helyzet egy pedagógusnak ebbe az osztálytárs(szerű) szerepbe kerülni. Sok olyannak a részesévé válok, amiben évekig nem voltam ilyen közvetlenül benne: tanárkritikázások, órai ügyeskedések, mindennapi poénkodások, rengeteg puskázási technika (amit megtanulok). És valóban, a naplóm is érzékelteti, hogy egyre inkább úgy érzem: egy leszek közöttük. Ahogy az idő halad, azok is befogadnak, közvetlenebbek lesznek, akik először távolabb álltak tőlem. A közvetlenség a testi megnyilvánulásokban is megmutatkozik. Egy idő után többen velem is a többiekkel szokásos rituális kézfogással fognak kezét, mikor megérkezem (a fiúk üdvözlési formája). A lányok közül többen pusztít adnak. Gyakorivá válik az érintés (kölcsonös) gesztusa: a vállon veregetéstől, a belém kapaszkodó röhögésen át a kezemet megfogva félrehívásig. Testem része lesz ennek a közegnek. Nyelvezetben, gesztusokban szintén „bekapcsolódom”. Van, akinek középső ujjamat mutatom (fuck-off-ot) reakcióként (hülyéskedés szintjén); megtanulom az aktuális szlenget, olyan, számomra új szavakat, mint az „oltás”,⁶⁹ és a mindenkiel furcsán (magát középpontba állító módon) „harcoló” Kovács Palival én is megvívom a gesztusbeli és szóbeli csatákat. Testi bevonódásomhoz kapcsolódik az erotika kérdése is. 17-18 éves tanulók között elhallgathatatlanul megjelenik a testi viszonyokat tekintve ez. Természetesen nincs szó semmilyen szexuális közeledésről, és arra nagyon vigyá-

⁶⁹ Olt, leolt: valakit szívat, heccel, viccesen földbe döngöl.

zok, hogy ezeknek (bármilyen oldalról) elejét vegyem, de tagadhatatlanul része a kutatásomnak, hogy vannak, akiket esztétikailag vonzónak találok, és vannak a fiatalok között, akik részéről (nagyon finoman, de) érzékelek némi határátlépő, finom közeledést, a tetszésről bizonyosságot adó megnyilvánulást. Ilyenek a hátam mögötti sugdolózások (pl. hogy le kéne fotózni engem), pozitív megjegyzések új frizurámról, játékos invitálások, pl.:

Nelli megkérdezi tőlem:

– Mit csinálsz a hétvégén?

– Semmi különösét.

– Nem akarsz Blankához menni? Unatkozik...

(KN 2007.06.01.)

Ilyen az a meglepő gesztus az osztálykirándulás alatt, amit az egyik lány (Dorka) tesz: váratlanul erősen rálép a lábamra, majd ezt többször megismétli. Már akkor a naplóban és utólag még inkább agresszív-erotikus határátlépő gesztusként értékelem, amit csinál („csillogó szemmel”).

Ez az osztálykirándulás egyébként is fontos jelentőségű volt, mert alkalmat adott arra, hogy az osztály különböző csoportjaival beszélgessek, legyek együtt. Megalapozta az utolsó hónap intenzívnek érzett otthonosságát, „köztük levőségét”. Közös, felidézhető vonatkozási ponttá vált, az átélt élmények miatt.

Jellemző – és ezt jelöltem a naplószövegek feldolgozásánál is az NVivo-ban –, hogy egyre személyesebb történeteket, momentumokat osztanak meg velem a diákok: családról, (lelki) problémákról, személyes hozzáállásokról (vallás, politika), ízlésekről, kedvelt zenéről, filmekről stb. Többen mutatnak, sőt hoznak nekem (le-másolva) zenéket, filmeket, hogy nézzem, hallgassam meg. Kiderülnek közös ismeretségek, kapcsolódási pontok. Én is egyre többet osztok meg magamból.

Az osztálytársak többször meghívnak bulizni, én igent mondom, de sokszor elmarad a lehetőség, vagy én nem tudok menni, és végül csak egyszer megyek el egy kisebb csapattal. Ennek élményeit is leírom a naplóban, a bekapcsolódást egy R’n’B buliba, de most a szelektálás áldozata lesz ez a rész, mert utólag nincs olyan nagy jelentősége az osztályba beavatódás szempontjából. A korábbi vagy akkori buliélményeket egyébként sokszor megosztják velem. Mutatnak képeket, elmesélik a történeteket. Például egyszer Mezei Gábor szülinapjára egy guminőt vettek ajándékba, és az ide kapcsolódó buliképeket mutatja meg nekem Áron a telefonján.

Többekkel elindul egy iskolán kívüli cyberkapcsolat is. Felvesznek iwiw-en, küldenek e-mailt, msn-en beszélünk. Egyikőjük pl. a külföldi tanulásról szóló előadásról ír e-mailjében (2007.03.27., rögzítve az aznapi KN-ban):

Nem tudod miről maradtál le.....fúúúúú. Kiszámoltuk ha vagy
összeszedünk egy gazdag pasit vagy kiállunk stihelni [sic!] akkor
érettségére [sic!] meg is lesz az a nem túl drága... ugyanmár.... 3.000.000
abbahagytuk a számolást:) tandíj!
(...)

...mikor azt a
 kérdést tette fel a faszi hogy hová mennénk külföldre tanulni azt
 válaszoltuk hogy;Spanish:)
 Égés
 Na mindegy gondoltam hátha előresegítem a kutatásodat azon
 Írányba hogy bebizonyísd ... tényleg krónikusan hülyék vagyunk:)..és
 ökrök

Szép napot

Egy chatelés végén pedig egy másik fiatal a rockkoncertekhez kapcsolódó egymás-
 nak futás jelenségéről „informált”, elküldve youtube-os videókat (külön dokumen-
 tumban rögzítve 2007.05.13-as dátummal):

Gyuri says:
 nu, lassan megyek, mert qrva késő van...

Gyuri says:
 további szép íccakát!

XY says:
várj még küldök1videót

Gyuri says:
 ok

XY says:
ez 1 rockkoncert

XY says:
<http://www.youtube.com/watch?v=gKrGMbRc4NA>

XY says:
benne lenél

XY says:
<http://www.youtube.com/watch?v=yEnrbBUq8G8>

XY says:
<http://www.youtube.com/watch?v=n4N1p7e1HnQ&mode=related&search=>

XY says:
JEnnyire unod? – kérdezi valaki egy másik diáktól.
 – Igen, mindjárt hányok! – mondja.
 Csak ne ide hányj, légy szíves! – kapcsolódom be én is. Nevetnek.
 A tanárnak ez nem tűnik föl, mert amúgy is már nyüzsgés van.
 (KN 2007.02.23.)

Áron megbicsaklik a széken. Szuzi röhög. Én is kicsit.
 A tanár kiabálva hátrafordul:
 – Ki vihog itt?! Kihúzták a gyufát!
 (KN 2007.04.20.)

A tanár észreveszi, hogy beszél Áron hozzám, és ránk
 szól: „Szétültetem magukat!” Mosolygunk inkább. Judit hátranéz mosolyogva.
 (KN 2007.04.13.)

Amikor azt mondja a tanár, hogy fordítsák meg a füzetet, én fejfelé lefelé fordítom Áron füzetét, és nevetek rá. Erre [a tanár] keményen rám szól. Rám néz, és azt mondja: „Viselkedünk! Nem vonjuk el a tanuló figyelmét!”
(KN 2007.06.06.)

Megvannak e beavatódási folyamat nehézségei is természetesen. Állandóan érzem, hogy az időtényező fontos. Többször van, hogy pár napig nem tudok ott lenni az iskolában konferenciák, utazások, vizsgáztatások stb. miatt. Szerdán tanítok az egyetemen, akkor, ha be is megyek, az első két óra után eljövök. A „nem mindig tudok itt lenni” nehézségét, mely a folyamatosságot megtöri, jelzem többször a naplóban is. Itt jegyzem meg, hogy összesen 62 napot töltöttem az iskolában (beleértve az osztálykirándulást), s mindegyikről naplót (bejegyzést) írtam az aznapi terepjegyzeteim alapján.

Azt is hozzá kell tennem ehhez a beavatástörténethez, hogy az osztályban valóban otthon éreztem magam egy idő után, de az iskolában nem teljesen. Sokszor jelzem naplómban idegenségérzésem, ha az osztálytársak nélkül maradok, és a tanulók, sőt tanárok közül sokan nem tudják, ki is vagyok, mit is keresek itt, egészen év végéig. Két epizód jól rámutat erre. Az egyik egy olyan diákkal való beszélgetésem, aki az olaszórákon volt jelen (ezen az órán összevont csoport volt: más osztályok olaszosai is beletartoztak). Egyik utolsó nap elmesélte, hogy sokáig azt hitte, egy kicsit idősebb tanuló vagyok, aki bejár a suliba olaszt tanulni. A másik egy tanárral való párbeszéd, aki május 29-én az ebédlőben azt kérdezte tőlem, hogy állok az év végével, tehát tanárnak gondolt.⁷⁰

Mindez a beavatódás egy *tanulási* folyamat számomra. Megtanulom, mit jelent tagnak lenni az Arany János Gimnázium 11/F-jében: kívülállóból lassan benti leszek. A bentség, az osztálytárrsá válás narratívája nem csak az enyém. Többen így értelmezik mind az osztályból, mind a tanárok közül.

– Nem láttátok Gyurit? – kezdi Mária [az óra elején].

– Ja! [észrevesz]

Gyuri már teljesen beolvadt! – mondja Szuzi.

(KN 2008.04.19.)

Dáviddal [az újonnan érkezett tanulóval] beszélnek rólam, s azt mondják, én vagyok a 32 éves osztálytárs.

(KN 2007.04.20.)

A kutatást záró kérdőívben a diákok 29-ből 20-an írnak arról, hogy az osztály részévé váltam. Különféle szóhasználattal fejezik ezt ki: egy új osztálytársunk lett, nyertünk egy barátot, egy taggal bővült az osztály, Gyuri beolvadt közénk stb. Az interjúkban is többször feltűnik a diákok részéről ez az értelmezés.⁷¹ A tanárok álta-

⁷⁰ Ez a jelenet azért is érdekes, mert rámutat arra: ezek szerint ebben az intézményben lehetséges, hogy van olyan kolléga (netán óraadó), akivel nem találkozunk a tanáriban, nem mutatkozunk be, egymás nevét sem tudjuk...

⁷¹ Később lesz szó az interjúk és kérdőívek szerepéről a vizsgálatban.

lában árnyaltabb képet adnak, de ők is többen említik beolvadásom az interjúkban vagy a záró közös beszélgetésben. Meglepődöm, hogy épp az a tanárnő, aki az elején úgy érzi, rosszabbak a diákok, amikor bent vagyok az órán, a végén úgy nyilatkozik, hogy nem változtatott jelenlétem, és beolvadtam, egy lettem közülük, mintha diák lennék.

Ez a tanulókkal való azonosulás nem mindenki számára pozitív azonban. Az egyik tanár először csak csodálkozik a közvetlenségemen, rádöbben arra, hogy én hogyan is állok az osztályhoz, amint ez egy tanáriban zajló beszélgetésből és egy jelenetből látszik:

Én elmondom, hogy jól érzem magam köztük, már hívtak buliba is. Mária megjegyzi, hogy igen, már neki meséltek róla, eldicsekedtek vele.

Jaj, de borzasztó lehet – mondja a másik tanár. De én elmondom, hogy nekem nem annyira, mert én amúgy is szoktam partikra járni.

– Ja, hogy akkor te nem kívülállóként figyeled meg őket, vagy ott? De furcsa, olyan józan embernek tűnsz! De akkor már nem sajnállak, hogy ott vagy az osztályban az órai hangzavarban.

Ezt úgy mondja, mintha abból, hogy a partik „hangzavarát” szeretem, következne: az órákét is szeretnem kell...

(KN 2007.03.23.)

Andi kér tőlem kölcsön egy húszast. [Ugyanez a tanár] megjegyzi:

– Ez nem szemtelenség!?

– Nem, jóban vagyunk – mondja Andi. Én is helyeslőleg bólintok.

(KN 2007.03.29.)

Később irigylésre méltó pozíciónak véli köztük létem:

(...) Kifejti, hogy úgy látja, én nagyon jól érzem magam a diákok között, az osztályban. Elvegyültem. Szimpatikusak nekem, tetszik a világlátásuk: „Irigylem ezt a pozíciót” – mondja.

(KN 2007.04.20.)

Közben egyfajta haraggal is tekint rám, az osztályhoz kapcsolva:

(...) Nem tanulnak semmit, nem érdekli őket semmi. Az irodalom pláne nem. Ez a lumpenproletár gondolkodás, ez borzasztó. Csak az ő techno zenéjük érdekli őket, vagy mittomén mit hallgatnak, nem is érdekkel. Mész ma is velük bulizni? (Elég paprikásan mondja, szinte vádlón.)

– Nem. Hét közben azért nem mennek.

– Hát csodálkozom, mert nem is tanulnak – veti oda elmenőben.

(KN 2007.03.26.)

És a vele készült záró interjúban – aminek rögzítéséhez nem járult hozzá, tehát egyik naplómbe írtam be az összefoglalását – hasonlóan, szinte haraggal beszél erről:

...azt várta, hogy segítsek [neki], azt hitte, sziget leszek, és csodálkozott, mikor látta: bekapcsolodom az ő kis életükbe, aztán látta, hogy én velük vagyok (ezért nem is akart megkérdezni soha az órájáról), látta, hogy átkerülök az ő oldalukra, ellenség leszek (sic!); aztán megértette, hogy ez a célom...

(KN 2007.06.04.)

Ez az osztálytársi titulus, narratíva természetesen egyfajta játékos rám ragasztott és/vagy általam szívesen felvett maszk valójában. Hiszen nem leszek, nem lehetek osztálytárs, mégis jó ezzel eljátszani. Ahogyan Áron egyszer megkérdezi, hogy van-e matekházim, ahogy két tanár is feleltet, illetve dolgozatot írat velem, ahogy van, aki megjegyzi az osztályból egy késésemkor: hogy ne késsek, mert „beír a tanár” stb.

Mindenesetre be kell valljam, kedvemre való ez a (rég) romantikus történet, a „hős” kutatóról, aki beavatást nyer, egy lesz a csoport tagjai közül. Szeretek eljátszani ezzel az osztálytársi maszkkal – még ha a következő fejezetben fájdalommal le is kell építenem –, mert jó ebben a határátlépő haveri, baráti, a fiatalokhoz közeli szerepben lennem (tetszelegnem?).

Ezen túl van további narratív muníció még ebben az elbeszélésben, amely nem pusztán a személyes jó érzést (tetszélést) szolgálja, hanem pedagógiai jelentősége van. Az osztálytárssá válás narratívája ugyanis magában hordoz egy másikat is, a diákká, tanulóvá válását. Kutatásomat számos alkalommal mutatom be úgy, mint egy lehetőséget, hogy „átülhessek a másik oldalra, újra a padba”. Ez sem pusztán az én (egyik) értelmezésem. A tanárok közül valaki megkérdezte tőlem az interjú során, hogy tanárnak volt jobb lenni, vagy most diáknak (tudniillik erre a fél évre). És valóban, számos olyan része van a naplómnak, amely arról szól, hogy tanulószerepben „találtam magam”.

Egyrészt ez azt jelenti, hogy valóban tanulok a többiekkel együtt. Már a kutatás elején észrevettem, és meg is fogalmaztam a naplómban, hogy az órákon való részvétel egyfajta „továbbképzés” lesz, újratanulása a 10-es középiskolai anyagnak, és bár tankönyvem nem volt, nem tanultam otthon, valóban sok tekintetben tanultam én is az „anyagot”. Egy idő után többször rajtakapom magam, hogy nem a „megfigyeléssel” törődök, hanem belemerülök az órába, hallgatom, amit a tanár mond, érdekesnek találom, jegyzetelnék (vagy épp föl is jegyzek gondolatokat). Történelemből sok információt érdekesnek találok, örülök, hogy újra hallom. Angolból kifejezetten több dolgot föl is írok magam számára, szerepel a naplómban néhány fontos szabály, új szó. Matematikából néhányszor magam is megoldom a feladatokat stb. Például:

...a füzetemben elkezdtem próbálgatni, hogy a paralelogramma (ha jól emlékszem, melyik az) köré tényleg nem lehet-e kört rajzolni. S mellé kommentárnak oda is írtam: „a tudás bővölete: én is próbálgatásba kezdek: a paralelogramma köré miért nem rajzolható kör”.

(KN 2007.02.01.)

Másrészt a tanárok is többször helyeznek engem ebbe a diákpozícióba, nyilván azért is, hogy kezeljék jelenlétem, idegen testem az óráikon.

A tanár egy dolgozatot írat.

– A csecsemő is kitöltené – mondja.

A dolgozatlapon adják hátra, én is a sorban ülök. A mögöttem lévő tanuló nem ír. Az előttem ülő hátrafordul, hogy adjon hátra egy lapot, de aztán látja, hogy én ülök ott, és azt mondja:

– Ja, Gyuri nem ír!

– Dehogynem, Gyuri is ír – mondja a tanár. A diák nekem is odaadja a dolgozatot. Az osztálytársak mosolyogva veszik tudomásul, hogy én is dogát írok.

(...)

Meg kell állapítanom, hogy totál egyesre írnám a dogát. Halvány sejtelmem sincs arról, mik a helyes válaszok. Az első kérdésre igyekszem lelesni a választ a mögöttem ülőéről.

Tényleg kicsit úgy érzem magam, mint egy diák, a tanár is így viselkedik.

Áron szólít meg:

– Nem megy?

Mutatom neki, hogy nem, és hogy egyes.

Mosolygok. A tanárral állandóan összeakad a tekintetünk. Azt hiszem, kezdi kialakítani a stratégiáját, hogy is kezelje a helyzetet, hogy én itt vagyok.

(KN 2007.02.28.)

A tanár egyfajta dolgozatfélét írat, bár végül kiderül: nem dolgozat, hanem kikérdezés hajtogató módszerrel. Vagyis leírjuk a kérdést, rá azonnal választ, és behajtjuk. Jön a következő, azt is behajtjuk. Én is írok, puskázom is. Eléggé tudják az anyagot, úgy tűnik. Aztán végül megkérdezi, hogy kinek hány hibája van. Nekem három hibám volt, bár az három konstitúciós képlet. Beszedi tőlem is a dolgozatot [és még néhányaktól, akiknek kevés hibájuk volt].

(...)

Aztán egy idő után: „Na visszaadom a dogát, nem szívatom meg!” – mondja nekem, és visszaadja a dolgozatomat.

(KN 2007.03.02.)

A tanár nem szedi be a dolgozatomat, de meglepetésemre: először azt kéri Timitől, hogy vegye el a papírom, és írja föl a táblára a mondataim, mikor pedig kiderül, hogy nem tudja elolvasni az írásom, engem kér meg, hogy menjek ki a táblához és írjam fel a kérdéseim.

Kissé leizzadok. De végül nem sikerül rosszul a feleletem. Csak egy-két hibám van. Ugyanúgy feleltet engem, mint a többieket. Írnom kell, hangosan olvasni, aztán időm van javítani még rajta. Még az írásbelileg problémás részeket is javíttatja, vagyis ha nem tiszta a-t, hanem kissé o-nak olvasható betűt írtam.

Látszik, hogy ez a tanár is megtalálta a jelenlétem feloldásának módját. Kicsit példálózik is velem. Nekem megy, mert tanultam...!

(KN 2007.03.23.)

De mindez inkább játék. A tanulószerep harmadik aspektusa azonban nem vagy leg-
alábbis sokkal kevésbé az. Ez a maszk ugyanis azt is jelenti, hogy testem a tanulói
testet meghatározó iskolai szabályozottságban pozicionálódik. Tehát én is a tanulók
között ülök, velük „lógok” a szünetben, vagy iszom a Parafában, alkalmazkodom
a csöngetéshez, sorban állok a büfében (a tanároknak nem kell!), végigunatkozom
az órát; ha a tanár büntetésből, fegyelmezésből felállítja az osztályt, én is állok,
vonulok egyik teremből a másikba, egyszer részt veszek a földrajzóra csoportmun-
kában is (egy egyéni feladat megoldása után), ahol a csoportunk Mexikóból készül.
Néhány, a naplóban megörökített emblemikus jelenet fontos ebből a szempontból:

Nagyon szomjas vagyok, mert épp, hogy be tudtam fejezni a kajálást az óra előtt, de
nem tudtam meginni az üdítőt. Megkérdezem Szendrát, hogy lehet-e ezen az órán inni:

– Igen, lehet.

– Mert földrajzon nem lehet.

– Ezen az órán lehet.

Tehát iszom.

Látszik, hogy eltérő normák vannak az egyes órákon, de az is, hogy én meg a többiekhez
hasonlóan alkalmazkodom, kontroll alatt vagyok. Érdekes érzés is egyébként.

(KN 2007.02.22.)

Én is mondom, mikor skandáltatja az osztállyal [etán, metán, propán, bután...]. A tanár
meg is jegyzi: „Gyuri már lassan doktorál kémiából is, miközben ti még nem tudjátok!”
(KN 2007.05.18.)

Alig tudom befejezni a szünetbeli kajálást. (Főlírom, hogy néha tényleg nehéz lehet
egy diáknak.)

(KN 2007.03.01.)

[A tanár a Nemzeti hagyományokból olvastat]

Még nekem is nehéz így hallomás után megértenem, nem tudnám jegyzetelni.

(KN 2007.03.23.)

Különösen kiemelhető itt még az unalom motívuma, amely sokszor visszatér a nap-
lómban, az ötször, hatszor vagy akár hétszer 45 perc végigülésének nehézségével
együtt. Már kutatásom elején azt írom:

Az unalom igazi kulcsszó az iskolai életben. (KN 2007.01.31.)

Az egyik tanár – akivel jó kapcsolatot alakítok ki, és többször beszélgetünk a szü-
netekben, buszon – maga is többször elmondja, milyen unalmas lehet nekem az
órákon bent ülnöm (a saját óráira is érti).

Tény, hogy az átúlve, „visszaülve a padba” a vártnál erősebben átélem a kont-
rollált, sokszor kiszolgáltatott(nak érzett) iskolai diáklét nehézségeit. A testem
a téridőben így egy térben jól kijelölt pozíciójú, időben szabályozott, elnyomott
szubjektum. Nem azért írom ezt, mert bármiféle testi szabályozottságot elvetnék,
hanem mert túlszabályozottnak érzem a „magam bőrén” az iskolai közeget, amely-

ben számos kiszolgáltatott helyzet van, és kevés a diák aktivitására építő. Persze magam is részt veszek ezek után az ilyen pozíciót megbontó diákaktivitásokban: órai beszélgetés, szünetbeli kibeszélés, pótcselekvések az órákon stb. Míg az elején igyekeztem mindebben visszafogni magam (nem beszélgettem, nem nyilatkoztam a tanárokról stb.), tekintettel a tanárookra, a kutatói pozíciómról, később egyre inkább (részben spontánul) – a naplóban nyomon követhetően – bekapcsolódtam ezekbe az ellenálló diáktevékenységekbe. Így is lehet értelmezni a fent már említett változást órai viselkedésemben.⁷²

Jól fölépíthető ezen a ponton egy olyan narratíva, amely azt állítja: ez a (beavatási, próbatételszerű) átélés alapot ad nekem arra, hogy az írásomban, könyvemben az én hangom a diákok hangjaként szólaljon meg. Nem csak az ő szempontjukat igyekszem megjeleníteni, hanem az én tapasztalatom egy diák tapasztalatának hangjaként szólalhat meg. Bármennyire is retorikailag meggyőzőnek kínálkozik azonban egy ilyen elbeszélés(mód), és ráirányíthatja a figyelmet az iskolai élet lehetséges problémáira, a következő fejezetben ezt is meg kell bontanom, leépítve a világosan megfogalmazható és általam megszólaltatható „diákhangom” képét.

A történetem dekonstruálható már belső logikájából kiindulva is. Beavatás? De hát hova is avatódok be? Kikhez tartozó leszek? A diákokhoz? Azok egy csoportjához? Mit jelent, hogy beavatódok? A tanárokkal mi a helyzet? Közéjük hogyan tartozom? És vajon ez a történet csak rólam szól? Mi van azokkal, akik kapcsolatba kerülnek velem? Ők hogyan látják az én helyzetem? Milyen maszkot ragasztanak rám? E kérdések fényében nem az ÉN beavatástörténetem ez, hanem inkább interakciók és pozíciók bonyolult hálója. Ezt a hálót mutatom fel a következő fejezetben.

Mídeközben azonban, mint a mclareni kritikái *flâneur* (McLaren 1997b), mégis időleges érvényt adok fenti történetem szavainak, és mégis fenntartom, legalábbis felmutatom e koherens narratívát (is) a posztmodern kontextusban, szabálysértő módon.

2.2.2. POZICIONÁLTSÁGOM SZÖVEJE (VÁLTOZÓ ÉS VÁLTOGATOTT MASZKOK: A FLÂNEUR POZÍCIÓJA AZ ISKOLÁBAN)

A fent felépített koherens narratíva tehát nehezen tartható több szempontból. Egyrészt episztemológiai és metodológiai kiindulópontjaim figyelembe vételével nem működtethető, másrészt nem is lenne becsületes fenntartani, mert csak erős szelekcióval, kutatási naplóm számtalan elemének kihagyásával lenne lehetséges. Bár az is igaz, hogy minden koherens narratíva csakis szelektálás, kihagyás, leegyszerűsítés révén jöhet létre, ilyen mértékű válogatást mégsem tartanék elfogadhatónak.

⁷² Megjegyzem, a tanárok mint kollegák iránti figyelem annyira azért érvényesült, hogy igyekeztem nem előmozdítója lenni a fegyelmezetlenségeknek az órán, és soha nem szálltam be a tanárokat keményen szidó diskurzusokba, miközben persze meghallgattam azokat, de megpróbáltam diplomatikusan, temperálva válaszolni. Pl.: – Szerinted jól tanít az olasztanár? – kérdezi meg tőlem Andi. – Ha azt mondod, igen, rád borítom a kávé.

Inkább nem mondok semmit.

(KN 2007.02.28.)

Választásom pedig ezt megállapítva nem az, hogy a fenti, mégis megtartott, uralkodó narratíva kikezdzhető pontjait mutatom be pusztán, hanem hogy egy másik rajzát adom maszkjaimnak, és nem törekszem egyetlen következetes történet fölépítésére, lebontva így a beavatás uralkodó narratív pozícióját. Inkább egy szöveget vázolok fel szövegemmel kutatói pozíciómról, testem/szubjektumom helyzetéről. Amit itt létrehozok, következtetlenül egymás után helyezett, egymásba játszó maszkok leírásának szövege/szövege lesz, mely (anti)struktúrájával is érzékelteti a koherencia megbontását.

Egykori kutatásomban (Mészáros György 2003) a partit mint a váltogatható maszkokkal játszás terét írtam le. Az iskola ugyanígy hasonló játéktér, de talán elbeszélhető úgy is, mint ahol szabályozottabb a játék, jobban kijelöltek a maszkhoz kapcsolódó pozíciók, vagy kevésbé konstruálhatók szabad választás következményeként. Az én helyzetem ebben a közegben értelmezhető olyan sajátos liminális vagy határátlépő pozícióként, amely nagyobb sokféleséget hordoz, és nagyobb lehetőséget (szabadságot, könnyebbséget) ad a maszkok, helyek közötti váltásra.

A fenti fejezetben úgy írtam le a helyzetem, mint egy diákét. Kutatásom egyik előzetes célja volt közjük helyezni magam. Ez az ottlét a pozíciót tekintve igaz is részben, hiszen valóban köztük ültem, a szünetben köztük voltam, a diákok között álltam a sorban stb. Másrészt azonban több ponton megtörik ez az ottlét: az osztályban a székem külön állt, némileg szeparált helyet adva nekem (ha a szaktantermekben mindig padban is igyekeztem ülni); a pozícióval járó cselekvések jó részével nem azonosulhattam: nem kellett jegyzetelnem, nem kellett tanulnom és jegyért küzdenem, és főleg, én kiléphettem ebből a helyzetből: ha gondoltam, nem mentem be órára (következmények nélkül), vagy beléphettem a tanáriba szabadon, a tanárok mint kollégával beszéltek velem tisztelettel, sőt némi tartással többen; volt, hogy rám bízta az osztályt, mikor nem volt helyettesítő tanár, mert mégiscsak pedagógus vagyok stb. S persze miközben hátul ültem, mindenki tudta, hogy egyébként felnőtt vagyok, tanár, ráadásul kutató. Az iskolai hússá tevés (*enfleshment*) (McLaren, 1988, 1995) sem tudta így testemet a téridőben valóban formálni, megérinteni.

Időben változó, váltogatott, de egy időben is egyszerre, egymásba játszóan többféle maszk volt rajtam: amit fölvettem, s amit mások rám akasztottak. Ez a sokféleség, a nomád, vándorló, nem fix arccal rendelkező mclareni *flâneur* (McLaren 1997b), vagy (a turneri interpretációs keretben) *liminális szubjektum* (Turner 1969/2002) alakja – úgy tűnt – a diákoknak jobban inyére van, de az iskolai közegben idegen, különösen a tanárok számára. Én nem voltam a kontrollmechanizmusok közé beilleszthető, és ez zavaró lehet egy a diákok pozícióját alapvetően kontrollal kijelölő intézményben. Legalábbis úgy vélem, ez az egyik lehetséges narratíva – újraértékelve az egész kutatás fényénél a bejutás kérdését is – arra vonatkozóan, hogy miért nem fogad egy iskola szívesen ilyen kutatást, és miért találkoztam a tanárok egy részének fenntartásaival, elutasításával a kutatás során. Mindeközben persze a kontrollálni akaró tanár is kontroll alatt érzi/értelmezi magát a rapszodikus oktatáspolitikai, a munkaerő-piaci helyzet miatt. Ezt igazolja, hogy volt, aki a záró megbeszélésen kifejezetten utalt arra: azért sem szeretné, ha bármi róla személyesen kiderülne a kutatásban, mint tanárról, mert ez egzisztenciális kérdés számára, és fél... Bár értem és megértem ezt a félelmet, e tanári értelmezéssel szembehelezem

a magam interpretációját, amely a kutatás alapján épp azt állítja: ebben az intézményben – s feltételezhetően sok másban – nincsenek nagy *pedagógiai* kontroll alatt a tanárok. Pontosabban hiányzik a szakmai megosztás, a nem elnyomó, hanem építő visszajelzések kontrollja. A tanárok az órán gyakorlatilag valóban azt csinálnak, amit akarnak. Szakmai hibáikat nem kéri számon senki tőlük. Egymással nem kommunikálnak mélyebben pedagógiai szinten.⁷³ Néha felháborítóan visszaélnék pozíciójukkal. Az én jelenlétem azért is lehetett zavarónak tekinteni, mert a tanár szakmai kontroll nélküli létét kezdte ki.

Lehet azonban egy még távolibb értelmezési kontextusba helyezni a *flâneur* (liminális) pozíciót, annak nehéz iskolai befogadását. Régebbi kutatásomban (Mészáros György 2003) említettem, és árnyaltam a modern iskola – posztmodern társadalom ellentétének képét. Most úgy vélem – e kutatás alapján –, még tovább kell árnyalnom ezt a szembeállítást, sőt talán más alapokra helyezni az iskola helyzetét kutatói pozíciók nehézségeiből, ellentmondásosságából kiindulva. A kapitalista rendszerben az iskolának van egy kijelölt helye, feladata: a társadalom reprodukciója (Bourdieu 1974). Ez alapvetően konzerválónak, konzervatívá teszi az intézményt. Erre ráerősít még több tényező. (a) Egyrészt a tantárgyak, a fix „anyag” átadásának a képe az uralkodó, ha az oktatásról van szó. A tantárgyak között egyfajta („kapitalista”) versengés folyik, melynek háttere nem a közoktatási szabályozás (NAT), hanem a felsőoktatási struktúra. Ez nem véletlen, hiszen a munkaerő-piaci elhelyezkedés ma már alapvetően a felsőoktatási továbbtanuláshoz kötődően értelmeződik a társadalomban, ezért a középiskola kénytelen mindig annak megfelelni, és a tanárképzés is a felsőoktatás tantárgyaira épül. A versenyre építő, reprodukáló társadalom „természetes” elvárása a középfokú oktatással szemben, amit a szülők is megfogalmaznak, ami a marketingben is hangsúlyos: „tanítsd meg a gyereket az anyagra, és kerüljön be a felsőoktatásba”. (b) Másrészt a széttöredezett, posztmodern kontextusban, a globalizált hálózati társadalomban felerősödik a fix identitások kialakításának vágya (Castells 1997/2006), a kapitalizmus krízise pedig szintén az akár konfliktuálisan vállalt identitások megerősödésének táptalaja (Amin 1997). Ennek következtében az iskolai nevelés még inkább egy konzervatív, biztos identitásokat kialakító nevelés diskurzusának foglya marad. A másik oldalon ugyanez a kapitalista társadalom ellentétes követelményeket is állít az iskolával szemben. (a’) A tudástársadalom ideológiája, a változó körülményekre reflektálás, az „élethosszig tartó tanulás” szlogen-követelménye a fluid társadalomban életre hívnak világszerte olyan (nemzetközi szinten elvárt: ld. PISA) oktatáspolitikákat, melyek ennek próbálnak megfelelni a kompetencia-alapú, gyakorlatközpontú oktatás ideológiájával. Ezért miközben az iskolára a fenti „anyagátadás” követelményének nyomása nehezedik (melyre az oktatáspolitikusok, úgy tűnik, egyáltalán nem reflektálnak mélyebb társadalmi elemzésekkel), meg kellene felelnie ennek a felülről jövő nyo-

⁷³ Erre nagyon jó példa, hogy volt tanár, aki azt mondta: képtelenek jegyzetelni a diákok, ezért ő kénytelen diktálni, a másik óráján pedig minden további nélkül jegyzeteltek, és szinte soha nem diktált a tanár.

másnak is,⁷⁴ mely módszertani megújulást, tantárgyköziséget hirdet, és szintén felülről „nyomott” esélyegyenlőségi elvárásokat támaszt – a rendszer mély, fokozatos megváltoztatása nélkül. A NAT alapján az iskola és a tanár intellektuális alkotó szabadságára épít, amely valójában nincs meg az őket körülvevő kapitalista társadalmi diskurzusokban adott létük miatt. (b') Ugyanez a kapitalista, posztmodern társadalom kedvez a nomád (Maffesoli 1988/1995), vándorló, fogyasztói, változó, szórakozó, bohém (*flâneur*) identitás kialakításának, mely otthonosan mozog a divat, a populáris kultúra és a cybertér világában. Egy mai fiatalnak a kapitalista média és szabadidőipar elvárásai szerint rendelkeznie kell egyfajta szubkulturális (vagy populáris kulturális) tőkével (Thornton 1995). Ez a közvetlenséget, szórakozást, medialitást kiemelő identitáskép, karneváli maszk feszültségbe kerül a közvetetten épp e kapitalizmus következtében létrejövő konzervatív, fix arc „kinevelésének” követelményével. Egyfajta satuba szorított helyzete ez az iskolának és a tanárnak, akitől ugyanaz a rendszer vár egymásnak ellentmondó (re)akciókat – és persze a különböző elvárásokkal találkozó diáknak, fiatalnak is. A satuba szorítottság pedig szintén a kontroll erősítésének irányába hathat azokon a pontokon, ahol ez lehetséges, tehát pl. a közvetlenül kevésbé kontrollált órai szituációkban, s így a megbontó, vándorló, ráadásul nem fogyasztói, hanem kritikai, reflexív *flâneur*, a liminalitását vállaló (kutatói) test különösen zavaró és idegen test.

De mielőtt újabb mégis-koherens narratívákat építenék föl, lássuk e mozgó sokféleség szövetének elemeit. A fenti bevezető rész után e fejezet tehát a már említett, egymásba játszó maszkok megjelenítéséből áll, így a maguk egymásmellettségében, töredezettségében, kommentárokkal és kommentárok nélkül.

A padon ülő Gyuri

[Az osztályfőnök reagálva egy elmaradt, helyettesítés nélküli órára:] Kijön, beszél velük, és azt mondja (ahogy hallom az osztályba visszajövéktől), hogy Gyuri (vagyis én ☺) tartson (tartsak) órát. Oda is jön, és megkér. Látja rajtam, hogy nem szívesen, de mondja, hogy foglaljam el őket valamivel csak erre az órára, hogy ne legyen zaj, fegyelmezetlenség. Mondom, hogy oké, de már tudom, hogy órát vagy ilyesmit nem fogok tartani. Nem szeretném nagyon (főleg most az elején), hogy tanárszerepben legyek. Úgyhogy miután elmegy, leülök szemben az osztállyal a padra, és azt mondom: nem akarok órát tartani, mindenki csináljon azt, amit akar, csak legyen csöndben; sokan egyszerre ne menjenek ki, csak egy-ketten, ha van valami. Örülnek a megoldásnak. Én viszont kihasználom, hogy szemben ültem le, hogy megszólíthassak, beszélgethessek. (...)

Közben néhányan kikéredzkednek, Zita elmegy, mert elengedte az osztályfőnök (mondja, hogy ha nem hiszem, megmutatja). Persze mindenkit elengedek. Igen érdekes, hogy ebben a helyzetben azért tanár-, vagy legalábbis felnőtt szerepben vagyok (hát inkább tanár-), hiszen tőlem kéredzkednek. Kicsit meg is lepődöm,

⁷⁴ Jellemző, hogy például itt úgy felelt meg az iskola a kompetenciaközpontúság elvárásának, hogy a kompetenciamérések előtt kitöltettek mintafeladatlapokat a diákokkal, de nem érezkeltem, hogy egyébként valóban ilyen alapon folya az oktatás.

milyen gyorsan váltanak erre, és teljesen természetesnek veszik, hogy mivel én lettem megbízva, leültem velük szemben, néhány szabályt elmondtam, én vagyok a tanári referenciaszemély, aki kontrollt gyakorol.

(...)

Jó volt a kapcsolatfelyvétel szempontjából ez az egy lyukasóra, meg hogy volt módom beszédbe elegyedni. Érdekes, hogy ehhez jól jött egy félig hatalmi pozíció: megbízva, a padon ülve (talán ezt is szoktam meg, mint tanár, ahonnan már lehet aztán jófejnek, köztük lévőnek lenni; de előbb a saját biztonságom érzésének érdekében kell ez a hatalmi-szerű pozíció).

(KN 2007.02.16.)

A „doktor” Gyuri

Többször jelenik meg a társalgásokban, visszajelzésekben a téma, hogy PhD-re készülök. Ez egy másfajta diákpozícióba is helyez. A tanulók (és a tanárok) ebben a készülésben a segítőttemmé válnak, szurkolnak nekem.

[Válaszként a kérdőív első kérdésére:

Írd le néhány sorban, mit gondolsz Gyuri kutatásáról? Hogyan élted meg? Mi volt az értelme szerinted?]

Gyuri kutatása azért indult, hogy le tudjon doktorálni, így akkor van értelme, ha sikerül neki. Én nagyon szurkolok neki. (KÍ 5.)⁷⁵

Nyilasmisi⁷⁶ be akar nézni az olaszórára. Mondom, hogy jöjjön be, helyettesítsen engem.

– Jó, de akkor a doktori címen felezzünk!

(KN 2007.04.19.)

...a cseh fiúk megkérdezik, én ki vagyok: „pedagóg”? Mondom, hogy nem vagyok a tanáruk. Ivett azt mondja: „doktor”. Erre azt értik, orvos vagyok. ☺

(KN 2007.05.09–11.)

Ez utóbbi idézet arra is rámutat, milyen nehéz egy diáknak verbalizálva bemutatni másoknak az én kutatói pozíciómat. Ki is vagyok én... nincs erre hagyományos, iskolai kifejezés.

A mindenkivel jóban levő (de van, akikkel jobban) Gyuri

Az osztály elég jól elkülönülő (és hamar átlátható) csoportokra (klikkekre) oszlik, ezért az osztályba beavatódni nem is olyan könnyű. Én igyekszem minden csoporttal jóban lenni, de ez persze nem működik teljesen:

⁷⁵ A névtelen kérdőívek számozottan vannak az NVivo programban, és a véletlenszerűen kapott számokkal jelölöm itt őket a KÍ rövidítés után.

⁷⁶ A fiúnak ez a (kitalált) beceneve.

Judit odajön hozzám, ellenőriztetni akarja velem a feladatot. Én azt mondom, hogy a tanárral ellenőrizze.

Mezei szól közbe felháborodva:

– Gyuri alapból a mi csoportunkhoz tartozik! El ne csábítsd!

(KN 2007.04.12.)

Érdekes, hogy Piroska megkérdezi tőlem, ki nekem a legszimpatikusabb az osztályból: talán Áron? Én azt felelem, hogy nincs egy szimpatikus. És valamiben mindenki az, mindenkit szeretek valamiért (azt is elmondom közben, hogy persze nem egyforma a szimpátia). „Engem is szeretsz?” – kérdezi. „Igen, olyan értelemben, hogy szimpatikus vagy!” – válaszolom.

(KN 2007.06.04.)

Abban azonban határátlépő vagyok (és ezt az interjúk is visszajelzik) – legalábbis szeretném magam így megjeleníteni –, hogy az egymással tényleg szembenálló csoportokkal is sikerül jó viszonyban lennem (például az osztály leghomofóbb fiú tagjaival és a melegházasságot propagáló egyik lánnyal egyformán barátságban vagyok), mindenhová valamilyen szinten tartozom, bár kétségtelenül erősebb egyes emberekhez és klikkekhez való kötődésem a helyzet alakulása és nyilván a személyes szimpátiák miatt. Külön elemzés-értelmezés kérdése lehetne, hogy miért épp azokkal vagyok jóban, akikkel: mert e mögött nem pusztán személyes tényezők állhatnak, hanem a társadalmi-kulturális pozíció, a nemi hovatartozás sajátosságai stb.

A mégsem annyira köztük lévő Gyuri

Andiék távolról elköszönnek. Olyan távolságot érzek most megint közte, köztük és köztem (Ivettel és Almával van).

Elgondolkodom. Van, amibe befogadnak, van, amibe nem. Nyilván ez egy baráti kör, amibe én nem tartozom bele, az ő ügyeiket bizonyos mértékig távol tartják tőlem. Kérdés ez a milyen mélységig való bevonódás. Azt hiszem egy mélyebb bevonódás tekintetében Prága vízvázlasztó lesz. De persze kérdés, mennyire kell és lehet egészen mélyen bevonódni.

(KN 2007.04.13.)

A nem akarok befolyásolni Gyuri

Főleg etnográfiam első szakaszában nagyon sok figyelmet fordítottam arra, hogy inkább háttérben maradjak, ne akarjak befolyásolni, főleg a tanárok tekintetében. Ha például valami hibát vélek felfedezni abban, amit mond, nem teszem később sem szóvá. A diákok bizonyos nem helyesnek ítélt dolgait sem minősítem, semleges próbálok maradni.

„Ne mondjátok senkinek, de xy-nal verekedtünk, és betörtem véletlenül az énekerem ajtaját. Aztán odatettem egy plakátot. Ráraktam a lyukra”.

Elgondolkodom, hogy mint tanár, hogyan reagálnék erre, és hogy most, mint kutató, hogyan reagálok. Nyilván semlegesen, illetve mint részese ennek a csínytevésnek, eltussolásnak.

(KN 2007.03.22.)

Nehéz dilemma ez. De fölmerül ez a káromkodásoknál is pl. Nagyon zavar, hogy Isten nevével káromkodnak (...), de nem szólok, mert nem akarok normatív lenni.

(KN 2007.05.30.)

Gyümölcsöző a kollegáimmal való beszélgetés a kutatásomról. Egyfajta közös reflexió, amelyben például fölhívják rá a figyelmemet, hogy ellentmondásos a hozzáállásom:

Orsi (...) arra hívta fel figyelmemet, hogy több dolgot mennyire tanári oldalról közelíték meg (pl. ahogy csodálkoztam a diákok egymásnak átszólogatásán az óra közben), és hogy mennyire távolítani akarom magam, semleges maradni, nem közbeavatkozni, hogy erre mennyire figyelek, s ugyanakkor azt mondom: ez a „közbeavatkozás” mégis elkerülhetetlen. Mindenesetre továbbra is helyesnek érzem, hogy most hangsúlyozom a nem közbeavatkozást, mert az elején a kutatásnak ez fontos, hogy megtaláljam a kutatói helyem, pozícióm, s ne keveredjek nem adekvát szerepekbe (tanár pl.).

(KN 2007.01.13.)

A van nálam, ami kell, és adok Gyuri

Kriszta kér tőlem egy 100-ast, adok neki. A lányok (Rita, Tekla) kérnek tőlem rágót, adok nekik. Zita mindezt látva megjegyzi:

– Na, kiírhatsz lassan: Máltai Szeretetszolgálat.

(KN 2007.03.22.)

Közben Rita szól oda nekem hangosan:

– Gyuri! Van egy zsepid? (Tudják, hogy nálam szinte mindig van.)

Mária felhúzza szemöldökét, rosszálló arckifejezéssel mondja Ritának:

– Jó, hogy van a Gyuri!

Szuzi:

– Tényleg jó, hogy van! Mindig tőle kapunk zsepit! (KN 2007.03.29.)

A pedagógus szakember Gyuri

Köztudott volt a tanárok és a diákok között is, hogy én egyrészt tanítottam, másrészt pedagógiából írom a doktorim. Ez óhatatlanul magával hozta, hogy a nevelés-oktatás kérdéseiben egyfajta szakemberként tekintettek rám.

[az egyik tanár] ...arra kérdez rá, szerintem jól magyaráz-e a gyerekeknek. Így kell-e nekik. Én mondom, hogy nem szívesen válaszolok ilyen kérdésekre, de ő erősködik, hogy szeretné tudni. Én némileg (rejtetten) hártó választ adok (nem akarok ilyenekbe még belemenni a tanárokkal, majd talán később, az év végén, vége felé, akkor igen). (KN 2007.03.26.)

Közben odajön a tanár, és mondja, hogy adjak neki egy dicséretet, mert olyan jól kivágta magát a csapdából, hogy értékelnie kellett az egyes előadásokat. Gondolom, arra gondolt, hogy végül a diákok maguk értékelték. (KN 2007.06.14.)

[az egyik diák] kérdezi meg:

– A spanyol tanár a jobb, vagy az olasz?

– Nem tudom, nem voltam elég spanyolorán, csak egyen. Nem tudom megmondani.

– Szerintem a spanyol – mondja ő.

(KN 2007.04.13.)

Tanár: Pali, légy csendben. Tudjuk, hogy mindenki iránt tiszteletlenséget érzel. Ezt nem kell kifejezned.

Áron: Istenem! Ez a nevelés, bazmeg! (*nekem*)

T: Áron! Állj ki ennyi ember elé és beszélj! Nevelni kell titeket? Hát már felnőtt emberek vagytok!

Á: Na, jön a szokásos! Minek jártok gimnáziumba! (*nekem*)

(KN 2007.04.16.)

Piroska azt mondja, úgy látta, nem egészen értettem egyet azzal, mikor azt mondta, az osztály viselkedése miatt tartják a tanárok az osztályt rossznak. (Érdekes, hogy ez ennyire látszott!) Kifejtem neki, hogy valóban, én úgy gondolom, a tanár feladata a fegyelmezés, és van olyan tanár, akiknél jók, van, akiknél nem, tehát talán mégsem az ő viselkedésükkel van a baj.

(KN 2007.06.01.)

A kolléga Gyuri

Érdekes, hogy ez a maszk, ez a szerep ritkán tűnik föl. A kollegák nem akasztják rám ezt a maszkot, nyilván azért sem, mert én magam vagyok ezzel kapcsolatban inkább visszautasító a kutatás elején. És különösen, ha a diákokkal levést egyfajta ellenséges oldalra állásként értelmezik (ahogy fentebb egy esetben ezt látni lehetett), akkor ez a maszk nem kap szerepet. Nem is beszélünk a tanárokkal úgy, mint kollégák. Inkább a más osztályokat tanítókkal kerülök néha ilyen szerepbe, illetve egy tanárral, akivel többször váltunk szót.

Beszédbe elegyedem az olasztanárnővel. Megkérdezi, hogy vagyok. Régen látott. Mit tanítok? S beszélünk néhány szót a pedagógiáról, a didaktikáról. (Már nem emlékszem, mit.)

Fogalmazások kerülnek szóba, és ezzel kapcsolatban mond valamit a jointról, de már arra sem emlékszem sajnós, mit. Ja, talán azt, hogy mikor valaki beleír ilyet az olasz

dolgozatába, akkor fontos nevelési feladat lenne ezzel foglalkozni, de sajnos sok gyerek van, akiket tanít.

(KN 2007.02.28.)

Van, amikor azonban órai helyzetben leszek „tanár” kolléga:

Meglep a tanár nyitottsága, mikor megkérdezi, hogy mit ittak este [az osztálykiránduláson]. A diákok elmondják őszintén, hiszen megígéri, hogy nem adja tovább. „Bár itt van egy tanár2 – mondja, én viszont azt mondom: nem vagyok tanár.

(KN 2007.06.15.)

„Mutassuk meg a tanár úrnak” – mondja a tanár rám utalva. „Milyen tanár úrnak?” – kérdeznek vissza a diákok.

(KN 2007.03.12.)

A kutatás végén valamelyest változik a helyzet, mert többekkel a kollegák közül elbeszélgetünk az interjúk kapcsán, valóban kollegiálisan, van, akivel többször is, akár gyümölcsöző szakmai vitát folytatva.

A megfigyelő/író és részt vevő Gyuri

Többször kerül ellentétbe megfigyelői/jegyzetelői és résztvevői státuszom. Nem könnyű a kettőt összehangolni. Néha belefeledkezem a történesekbe, és elfelejtek bármit fölírni, néha sokat írok, de emiatt kimaradok a történesekből...

173

A kutató/író Gyuri

Természetesen az, hogy kutató vagyok, az egyik legalapvetőbb maszk, amit jól igyekeztem elrejtteni a fenti koherens osztálytárs-narratívában. De a hozzám való viszonyulásban ez alapvető. A kutatói létnek pedig az egyik legkiemelkedőbb megnyilvánulása (ami elkülönít az iskola többi szereplőjétől), a folyamatos írás, jegyzetelés. Erre a különös tevékenységformára sokszor rákérdeznek a fiatalok, én pedig a terepjegyzeteimről beszélek, de a dokumentumot védem, rejtem, személyesnek tekintem, s némileg ezoterizálom a kutatást.

A szünetben (megint) megkérdezi valaki: mit írok. Nagy vonalakban beszélek neki róla: események (példát is mondok).

(KN 2007.02.01.)

Beszélgetünk ismét arról, mit is írok. A nevek kérdése előjön.

Nyilasmisi bele akar nézni... Mondom, hogy ne tegye.

Ő azt mondja: az ő nevét nyugodtan leírhatom a doktorimban.

(KN 2007.04.19.)

Az írás során viszonyulnak is az osztálytársak ehhez a folyamathoz. Nem csak az én testem lesz író test a kutatásban, hanem az övék is írott, és ennek tudatában vannak.

[Egy tanuló] hozzám fordul:

– Írd fel, hogy sérteget! Ezt jegyezd fel! – mondja nevetve, viccből. Persze nem kérdezhetek vissza, mit is mondott. De ezt a jelenetet fölírom (egy kis késéssel).

(KN 2007.02.20.)

Látva, hogy sokat írok, Szabolcs és Virág fordulnak hozzám:

– Látom, pörög az óra. Sokat jegyzetelsz. Élet van. Konfliktus, feszültség. Tanulmány a (...) óra.

(KN 2007.02.23.)

Érdekes (de persze érthető), hogy (...) mennyire fél attól, milyen véleményt mondok a dolgozatáról, a hibáit kiemelem, azt gondolom: „nem tud írni”. (Ez utóbbit még úgy is megemlítette, hogy majd biztos leírom, s azt mondja: „ne írd fel, hogy nem tudok írni!”)

(KN 2007.05.16.)

Szuzi közben megkérdezi:

– Ugye, Prágában majd nem fogsz jegyzetelni egész nap?

– Nem! (Bólintok.)

(...)

Szuzi mellettem:

– Azt is írd le, hogy már péntek van.

(KN 2007.05.04.)

Az írás kapcsán többször szóba kerül a végső dokumentum is, a doktori. Mindenki tisztában van vele, hogy valamilyen módon ennek a szereplője is lesz: leírt test.

Nelli szólít meg, megnézheti-e, mit írok. Mi lesz belőle? Beszélek neki a doktorimról, megkérdezi, föltöltöm-e a netre.

(KN 2007.06.01.)

Arról kezdenek el viccelődni, amit írok: „Tényleg jó forgatókönyv lehetne” – mondja valaki. „Jó vígjáték” – mondják ketten, és elkezdenek nevetni. „Egyszer forgatókönyv lesz ebből! Majd húsz év múlva leadják a tévében. Gyuri jól átvágott minket!”

(KN 2007.03.12.)

A kutatói/írói szereppel együtt jár a visszajelző szerep.

Az igazgatóval elegyedek szóba, aki rákérdez a tanár helyzetére [aki le akarja adni az osztályt, ld. később]. Aztán a kutatás etikai problémáiról beszélünk, én elmondom, hogy mit tervezek megbeszélni, mondani a tanároknak, s aki akarja, annak visszajelek az óráiról is. Ő jelzi, mint igazgató, nem akar tudni a tanárokról (ez persze természetes – mondom), viszont azért most az x tanárra rákérdezett J.

(KN 2007.05.18.)

Ez az egyik legnehezebben megragadható maszk. Mi az, ami a kutatásban „én” volt? Ide sorolhatom azt a személyes történetet, amit az első részben fölépítettem magamról, és amit a kutatásba is behoztam, s most újraolvasható ez a narratíva, ami itt megjelenik afelől a másik, korábbi történetnarráció felől is. De ide tartozhatnak a mélyen személyesként megélt reakcióim:

Ismét a Katolikus Egyházzal, a vele való szemben állás megerősödéséről van szó. (Ki van erre hegyezve a fülem, úgy látszik.)

– Mi baj van ezekkel a derék szerzetesekkel/papokkal? (...) A Szentírás szerint nincs szükség kapcsolatra (más személyre) Isten és ember között.

(Jaj, ezek a leegyszerűsítő mondatok, kifejtések mindig zavaróak, bicskanyitogatóak.) (KN 2007.04.13.)

Idefelé jövet Judittal találkozom a buszon. Ő fel is köszönt. Kicsit rosszul esik, hogy más nem a nap folyamán, csak aki még hallja, hogy (...) mondom, most van az én névnapom is...

(KN 2007.04.24.)

Néha „kinyílik a bicska a zsebemben” egy-két megjegyzésre.

(KN 2007.02.22.)

[Mikor két tanuló hülyéskedve egymással szexuális játékot imitál]

Kicsit túl erősnek tűnik nekem a „hülyülés”, de biztos én nem szoktam meg az ilyesmit.

(KN 2007.06.05.)

Vagy az „én” Gyurihoz tartozhat a számtalan naplóbejegyzés személyes állapotaimeiről, melyek befolyásolták a kutatást: fáradtság, elgondolkodás, gondok, düh, örömök stb.

Álmosság, idegenségérzés van bennem. Ez is része a kutatásnak.

(KN 2007.01.31.)

Közben rosszul leszek, borzasztóan elkezd fájni a gyomrom. Nem tudok írni.

Aztán talállok a táskámban egy kis darab sütit még, és ahogyan azt megeszem, jobban leszek.

(KN 2007.04.13.)

Ide tartozhat, amikor a múltamhoz vagy személyes jelenemhez viszonyultak, arra kérdeztek rá a fiatalok.

Piroska megkérdezi, hogy hiszek-e Istenben, majd határozott választatot hallva, kifejezi örömét, hogy van végre valaki, aki ilyen határozottan válaszol.

(KN 2007.03.22.)

Szölő János szólít meg:

- Tényleg igazgató voltál valahol 8 évig?
- Egy évig, nem nyolc évig, de honnan tudod?
- A[z x] tanár pletykált.

(KN 2007.03.26.)

Mezei megkérdezi tőlem:

- Tényleg igazgató voltál?
- Igen – válaszolom.
- Nem néztem volna ki belőled.
- De csak egy évig, nem nyolc. Ki mondta? Az x tanár?
- Igen. Ő pletykálta.
- És pszichológus sem vagyok, ahogy ő mondta, csak pedagógus.
- Pedig egy pszichológus a [z egyik tanulónak] elkelve.

(KN 2007.03.28.)

Megkérdezi [egy diák], hogyhogy egyedül mentem: nem rossz úgy? Nincs barátnóm, feleségem, hogy vele menjek?

– Most épp nincs! – válaszolom.

(KN 2007.02.16.)

El is akartam azonban rejteni ezt az „én”-t, nem akartam felfedni teljesen. Számos olyan elemét elfedtem a kutatás elején életemnek, amiről úgy éreztem, hogy rosszul (?) befolyásolná a kutatást. Például nem mondtam el, hogy pap voltam, és kódósíték a múltamra vonatkozóan emiatt. És nyilván számos privát információ végig rejtve maradt, vagy csak néhányak tudnak meg rólam bizonyos dolgokat, akikkel bizalmasabb lett a viszonyunk. Ilyen például a meleg identitásom, amit jónak láttam elrejteni a kutatásban, egyrészt mert akkor még sokkal kevésbé nyíltan éltem ezt meg, másrészt mert úgy gondoltam, rossz irányba befolyásolhatta volna a kapcsolatomat főleg az osztály fiú tagjaival.

A személyesség, a szubjektivitás maszkja átértékeltem velem azt a korábbi értelmezésemet is, miszerint a diákok nyelvezetével azonosultam (pl. chaten). Valójában nem annyira más, az enyémtől eltérő az a „diáknyelv”, mert a hétköznapi életben, a netes társalgásokban én magam is ezt használom, csak képes vagyok egy másik, tudományos vagy irodalmibb regiszterben is beszélni és írni.

Az „én”-hez tartozhat az is, ahogy személyesen viszonyultam másokhoz, s ebben, be kell valljam, sokszor vezetett a személyes, „szubjektív” szimpátia-antipátia érzése. Ez befolyásolta, hogy kikkel beszéltem többet, kikhez kapcsolódtam stb.

De ezen a ponton fel is bontható az énről fent kialakított diskurzus, mert minden értelmezhető úgy, mint ami átmegy a személyes „én”-en, a szubjektumon, és ugyanakkor minden ilyen tényező valahova máshová is sorolható a többi maszkok közül (pedagógus, kutató szerep stb.).

A személyesség kapcsán kell lelepleznem egy ismét elrejtett aspektusát a korábbi osztálytársaság válás narratívájának. Az a történet jól értelmezhető úgy, mint egy általam is élvezett, személyes folyamat elbeszélése. Nem hagyhatom azonban ki azt az ott nem eléggé hangsúlyozott tényezőt, hogy valójában (legalábbis elsősorban)

persze nem azért leszek osztálytárs, mert ez személyesen nekem fontos, hanem mert ez *kell* a kutatásomhoz. A mély személyes kapcsolatok itt *eszközzé* válnak. Ezen a ponton ez a beépülési folyamat, amelyet a diákok is (naivan?) mint egy új barátra találást írtak le, a patriarchális és gyarmatosító uralás legrosszabb múltbeli árnyait idézi.

Nem könnyű a válasz erre a jogos reflexív kihívásra. Valószínűleg nehéz (vagy nem lehet) a „részt vevő megfigyelésből” teljesen kikapcsolni ezt a kolonizáló gesztust. Ugyanakkor ez az őszinte megvallás némi feloldozást is hordoz, és újraértelmezésemben továbbra is a kölcsönös tisztelet és szeretet érzelmei vannak testemben az osztállyal kapcsolatban, mint ahogy azt remélem, és tapasztaltam többször a kutatás után, hogy bennük is ez él, ha a cselekvés, az elkötelezettség terén ez az odatartozás nem is működött a kutatás után úgy, ahogy azt szerettem volna, amint erről a könyv végén még írok.

Azt a kérdést is föl kell majd tennem a személyes és kutatói maszkok egymást feloldó „dialektikája” kapcsán (a kutatás értékelésében): vajon az a fajta határátlépés, amelyet leírok beavatástörténetemben, és amelyet személyesen évezek (talán ez a személyes öröm is vezet benne), vajon nem ártalmas? Nem szolgáltatom-e ki a diákokat a kutatás során személyes örömeim által vezérelt történéseknek? Nem viszem-e őket olyan útra erős személyes bevonódással, lázadásommal, amelyre nem kellene rálépniük?

A „meg akarsz minket érteni” Gyuri

177

Az értelme talán az lehetett, hogy belátást nyerjen a fiatalok életébe, gondolataiba, reakcióiba. Szerintem ez teljesen pozitív, mert nagyon kevés felnőtt emberke van, aki meg szeretné érteni a fiatalokat.

(KÍ 21. válasz az első kérdésre a kutatás értelméről)

Véleményem szerint csak meg akart ismerkedni a világunkkal, azzal, hogy mi folyik az órák alatt. Nekem tetszett, hogy bent volt, hiszen megismerkedtünk egy olyan emberrel, aki beolvadt hozzánk és teljes mértékben elfogadtuk őt. Az értelme az volt, hogy lássa, milyenek vagyunk, és mit gondolunk.

(KÍ 13.)

A megfigyelő pedagógus Gyuri

A megfigyelő maszkja alapvetően hozzátartozik a kutatói pozícióhoz, s ez egyben értelmező szerepet is jelent. Itt azt jelzem, hogy ehhez az értelmezői identitásmódhoz pedig a pedagógus mivolt tartozik hozzá. Szüntelen észreveszem a naplóm újraolvasásakor, hogy mennyi mindent pedagógus szemszögből nézek, interpretálok. Szándékosan használom a pedagógus szót, amiben benne van nemcsak tanárságom, hanem egész pedagógiához kapcsolódó történetem: elméleti és gyakorlati pedagógiai hátterem.

A fordítás során látszik, hogy a tanár eléggé ragaszkodik egyes szavak egyféle jelentéséhez, egyféléképpen való fordításához. Én meg úgy látszik, nem tudom megállni, hogy az ilyen, már-már nyelvészeti, de legalábbis nyelvpedagógiai szempontokra ne figyeljek.

(KN 2007.01.31.)

Sokszor közbeszólnék, válaszolnék (diákszerep).

Sokszor meg azért szólnék, mert a tanár kihagy dolgokat, pl. a nipote az unokát is jelent: ezt nem mondja el, zavar (tanárszerep).

(KN 2007.04.18.)

Dorka, mikor a tanár kihívja:

– Nem szeretek verset mondani mások előtt.

– Akkor mondja a fülembe.

(Érdekes, ez nekem nem jutott volna eszembe, én biztos ragaszkodtam volna a nyilvános előadáshoz, de lehet, hogy ez a megoldás a humánusabb, de valóban a fejlesztőbb is?)

(KN 2007.04.20.)

Miközben a tanár mesél, az az érzésem, hogy nagyon szeretnék én is megszólalni. Annyi mindent tudnék mesélni, több tapasztalatom is van, mint a tanárnak.

Még el is játszom a gondolattal, hogy jelentkezem, de végül elvetem, mert nem biztos, hogy jól jönne ki.

(KN 2007.02.23.)

A tanár viselkedése ugyanis most már nem egyszerűen teátrális, de ártó is. Néha már úgy felháborodok (ez más órán is volt hasonlóan, de most nagyon érzem), hogy legszívesebben kimennék, vagy beszólnék a tanárnak valamit. A düh is része a kutatásnak. Persze tudom, hogy nem szabad ezt tennem, vissza kell fognom magam (ez most akkor kontroll?), mert elrontanám a kutatást. Nem fejezhetem ki a véleményem.

(KN 2007.05.21.)

Szuzi beszél egyfolytában. (Miközben ezt leírtam, máris eszembe jutott, és mellé írtam: milyen tanáros is ez a kifejezés.

(KN 2007.01.19.)

Ajjaj! Gond lesz, ha kívül az arcomra, amit erről gondolok [a tanárnak egy megnyilvánulásáról]. Nem enged be az órájára. Itt valóban figyelnem kell, vissza kell fognom magam.

(KN 2007.01.11.)

Újraolvasva naplómat, ezt a pedagógiai nézőpontot egyfajta szűklátókörűségnek látom. Sokszor elveszek a részletekben, mindent az oktatás-nevelés (hagyományos) megtanult (és megtapasztalt) szempontjai szerint értékelek, s nem figyelek a tágabb kontextusra, a kulturális és társadalmi kérdésekre, miközben ez lenne kutatásom elsődleges célja. Mindezt átírva most ezért e szövegből ki is hagyok (szelektálok) néhány, a naplószövegekből adódó kifejezetten pedagógiai tanulságot, amik érdekesek lehetnének, de nem segítenék az etnográfia megfelelő fókuszáltságát.

Egy idő után egyébként érezhető, hogy valamennyire túllépek ezen a pedagógiai szűklátókörűségen. Úgy beszélem ezt most el, hogy elveszítettem a pedagógiai ártatlanságomat. A kutatásba – sok év iskolai tevékenység után is – egyfajta nevelési idealizmussal léptem, nagy hittel a módszerek, a pedagógiai folyamatok iskolai közegben való elsődlegességében. Aztán miután az elsőre szimpatikus pedagógusok esetében sem látom visszaköszönni a számomra fontos, alapvető pedagógiai elveket, és amikor már nem ítélem el őket ezért (szakmailag), mert ebben is mintegy a valóság tapintását érzem (mesélem el), akkor azt ismerem fel, hogy valójában az iskola mennyire nem alapvetően arról a pedagógiáról szól, amit tanulok és tanítok. Nem az iskola rendszerezett és rendszertelen diskurzusok halójában élő testek túléléséről, alkalmazkodásáról, találkozásairól, örömeiről, történeteiről, lázadásairól, rítusairól, kódolt performanszairól, *mindennapjairól*, s e mindennapok banalitásairól és különlegességeiről szól, amelynek persze része a pedagógia is, és új módon használva a szót, át is járja azt: nem az „egyetemi pedagógia”, hanem a társadalmi történekek, alakulások széle- sebb értelemben vett pedagógiája, a *homo educandus* mindennapjai.

Aki miatt nem tudnak viselkedni(?) Gyuri

Az óra után a tanár nekem is kifejti:

– A lányok nem tudnak viselkedni! De ha még bejön valaki... [még kevésbé]

(Nekem inkább olyan érzésem van, hogy ez a tanár értelmezése!)

Megkérdeztem utána erről Fannit, mi a véleménye: másképp viselkedtek-e. Ő azt mondta, inkább a tanár viselkedett másképp (érdekes!): többet rájuk szólt (kisebb dolgokért is), mint szokott.

(KN 2007.02.01.)

A pedagógus Gyuri

(Arra is reflektálok, hogy bizonyos értelemben a kutatói szerepben megélt pedagógia egyfajta indirekt nevelés lehet? Vagy épp nagyon is direkt?...)

(KN 2007.04.13.)

Pedagógus is vagyok a szó eredeti értelmében. Tehát nevelem ezeket a fiatalokat, bármennyire is a beavatott osztálytárs vagyok. Ennek módjaira még visszatérek. Itt csak néhány direkter, láthatóbb, kézenfekvő tényezőt emelek ki:

[Egy osztályfőnökkel való konfliktusra reagálva:]

Velük beszélgettem el az esetről. Elmondtam, hogy szerintem azzal rontották el, hogy az osztályfőnök nem érzi: szeretik őt (pedig igen, hiszen el is mondják), nem mutatják ki, és nem kedvesek vele.

(...)

[Mikor a buszon konfliktusba keverednek az utaskísérővel:]

Itt én is, meg Mária is azt mondta nekik, hogy ne höbörögjenek, hanem normálisan kommunikáljanak. Persze közben igazat adtunk egy kicsit nekik (érdekes ez a

pedagógusi játék is sokszor: igazat adsz a gyerekeknek, de szemtől szembe ezt mégsem teheted meg).

(KN 2007.05.09–11.)

Fannival vitába bocsátkozom a szövegértési feladat fontosságáról, arról, hogy nem is olyan egyszerű, mint gondolná, és hogy bizony az érettségire meg kell ezt tanulnia (itt kicsit magyartanár lettem).

(KN 2007.05.25.)

Van, amikor kellenlennül (más által fölhasználva) lesznek pedagógus:

Fanni szólít meg: „Az ofő azt mondta, hogy már te is azt mondtad, a másik csoport jobb matekból.” Jelzem, hogy ez így leegyszerűsítés, s csak azt mondtam, hogy úgy tűnt, jobb, mert dolgoznak.

Hát íme, itt egy pedagógiai hatás, amit az osztályfőnök el akar érni rajtam keresztül.

(KN 2007.03.02.)

A pedagógus segítő Gyuri

A pedagógusszerep egy másik aspektusa, hogy a diákok mint „egyébként tanárt, de most osztálytársat” megkérnek, hogy segítsék, s bár az elején inkább visszautasítom, később megtalálom a segíts (lehetőleg nem helyettesítő, hanem az ő tevékenységüket facilitáló, pedagógiai) módját.

180

Nelli megkér, hogy csináljam meg a háziját angolból. Belemegyek, elvállalom, de azért „pedagógiai” is akarok lenni, és nem a pontos megoldásokat írom be (ő már beírt néhányat), hanem csak a szavakat, hogy aztán a szünetben megbeszéljük.

(KN 2007.02.22.)

Piroskával [mivel korábban megkért, hogy gyakoroljunk angolt beszélgetve] beszélünk néhány szót angolul (hogy aludt és ehhez hasonló; ki is javítom, megköszöni).

(KN 2007.04.13.)

Megnézem Áron dolgozatát (nem kellett leadnia), meg Szőlőét. Áron nem akarja: „hülyeségeket írtam”.

(Félnek megmutatni nekem – ez érdekes.)

Beleírok Áronéba egy-két jó tanácsot.

– Ezután úgy fogjuk a dogákat írni, hogy te megírod, mi meg ráírjuk a nevünket, és beadjuk.

A diákok szokás szerint élő szótárnak használnak, mint már sokszor. Próbálok mindig visszakérdezni, hogy ők mondják meg a helyes választ, csak rábólintsak.

(KN 2007.04.23.)

A szubkultúrákhoz tartozó Gyuri

Ez is tartozhatna a személyes, „én” szférához, de természetesen itt különös kutatási jelentősége van, hogy én is egy „szubkulturális szubjektum” vagyok, bizonyos szubkulturális kötődésekkel, identitásokkal, maszkokkal, amik nem csak jelen vannak, de meg is nyilvánulnak többször.

Megkérdezik, milyen zenét hallgatok, mert épp veszem ki a fülemből az mp3-lejátszó fülhallgatóját. Én mondom, hogy sokfélét szoktam, de most épp goát hallgattam. Az milyen – kérdezik, én elmondom, hogy elektronikus. Csak sokatmondóan mosolyognak. Én is megkérdezem őket, ők mit hallgatnak: ők metált.
(KN 2007.04.13.)

A szünetben végre egy kis elektronikus zene is megy.
(KN 2007.02.22.)

Szuzi rákérdez, hogy nagy Star Wars-fan vagyok-e. Mondom, hogy igen, meg Harry Potter-, meg Gyűrűk Ura-
– Csupa földön túli filmek – mondja.
– A HP és LOTR [a naplómba így írom] esetében én a könyveket szeretem – mondom.
(KN 2007.03.26.)

Zenék kerülnek szóba, Mezei Gábor örömmel konstatálja, hogy szeretem a Limp Bizkitet és a Linking Parkot is.
(KN 2007.05.18.)

A fiatal férfi Gyuri

Kvázi barátként kezelték téged, láttam, hogy a fiúk teljesen el voltak szállva. Annyira kevés a férfi! Szépében [a korábbi kedvenc magyartanáruk] is ez is volt. Az összes hisztijével együtt férfias valaki volt, még a külsejében is. A lányok is azért. Lehet, ha te nő vagy, akkor ez nem ennyire jó. A fiúknak volt egy férfi közöttük, akinek ők férfias egyéniségüket mutogathatták, a lányoknak meg volt egy másik férfi. És valószínűleg, ha hatvan éves lettél volna, akkor sem ugyanez a hatás lett volna.
(Interjú: Mária)

Ez az értelmezés nekem nem jutott eszembe, de elgondolkodtató az osztályfőnök – persze nemi sztereotípiákat hordozó – diskurzusa, mely kiemeli az eddig inkább csak az erotika és nem a *nem* oldaláról érintett gender szempontot kutatói pozíciómban.

Átélem a szakirodalom által említett másképp felnőtt („legutolsó felnőtt”) szerepet is (Lappalainen 2002). A fiatalok, úgy tűnt, szívesen veszik, hogy van velük egy felnőtt, aki ugyanakkor közel van hozzájuk, akivel sok olyat meg lehet osztani, amit felnőttel nem. Különösen az osztálykiránduláson kerül elő ez a szerep:

...mikor közösen már nem tudták, mit csináljanak, hozzám fordultak, tőlem vártak javaslatot. Érdekes volt egyébként ezt az egész kirándulás alatt látni: a felnőtt, a vezető szerepet, ami pont attól lett hatékony, hogy egyébként velem jóban voltak. (Hoppá, ez egy nagyon fontos pedagógiai felismerés itt!)

(...)

A kirándulás során többször éreztem, hogy kialakul egyfajta informális vezető szerepem. A diákok tudják, hogy nem vagyok tanár, nem is tekintenek így rám, mégis több kérdésben vonatkozási pont vagyok nekik, felnőttek tekintenek. A kirándulás során ráadásul több kérdésben a kicsit bizonytalan tanárok helyére kellett lépnem: bizonyos helyzetekben. Javasoltam, mit csináljunk, mutattam az utat stb.

(KN 2007.05.09–11.)

Megkérdeznék valamiről, amit a felnőtt tudhat, de itt előjön a felnőtt (pedagógusi) óvó maszkom is:

Miután bejöttem, [...] arról kérdeztek, mi a bankszámla, hogyan lehet nyitni. Üzletet akartak ugyanis csinálni: láttak egy honlapot, ahol valaki virtuális barátnőként hirdeti magát. Ezt akarták lekoppintani, átvágva az ügyfeleket. Én azért figyelmeztettem őket ennek a veszélyességére.

(KN 2007.06.04.)

A referenciaszemély véleményétől tartanak:

Érdekes (de persze érthető), hogy (...) mennyire fél attól, milyen véleményt mondok a dolgozatáról, a hibáit kiemelem, azt gondolom: „nem tud írni”.

(KN 2007.05.16.)

Később egy hasonló jelenet ismétlődik meg a bizonyítványosztás után. Nem mutatja meg ugyanez a fiatal a jegyeit nekem.

Néha ez a felnőtt szerep olyan, amit jól ki lehet használni:

Mária megjegyzi, hogy az első este csakis együtt mehetünk ki.

Áron erre hozzám fordul:

– Te ugye erre jössz?

– Igen.

– Akkor jó.

(KN 2007.04.24.)

A boltban engem kértek meg, hogy menjek be, mert ők még nem tizennyolc évesek, és el akarták kérni a passportjukat. Nem szívesen vállalom az ilyenfajta szerepeket, de belementem. Végül tényleg csak egy-egy sört vettek.
(KN 2007.05.09–11.)

Az utolsó hétfői nap, az utolsó tanítási hét kezdete. Csak a harmadik órára érek be. Ez a testnevelésóra, és interjúra szeretném elkérni Nellit, Ritát és Ivettet. A tanár azonban mindenkit kiküld, aki felmentett, és azt mondja, hogy válogassak. Mindenki velem akar jönni. Először csak egy-két gyerek jelzi, hogy őt is kérjem el, mintha interjút csinálnának, de nyilván ezt nem tehetem meg teljesen. Megmondom, hogy kivel akarok interjút készíteni. Ebben a gesztusban érzem a kihasználást. Kihasználják azt, hogy esetleg velem lóghatnak egy óráról.
(KN 2007.06.11.)

Az ilyen felnőtt szerep minden ambivalenciája ellenére számomra egy olyan narratíva felépítésének lehetőségét adja, amely a fiatalok életéből sokszor hiányzó közeli és mégis referenciát jelentő felnőtt személy hiányára hívja fel a figyelmet, valamint arra, hogy e kutatói pozícióban megélt történet példa lehet arra, hogy működhet ilyen, talán még a kifejezetten pedagógiai kapcsolatban is. Tisztában vagyok azzal, hogy a tanár helyzete sokkal kötöttebbnek elbeszélhető e tekintetben, de az én személyes pedagógiai tapasztalataim is arról szólnak, hogy lehetséges ilyen határátlépő, egyszerre baráti és felnőtt nevelői kapcsolatokat építeni. Ide teszem azonban az ezt a felfogást kikezdő kollégám véleményét is:

Aztán beszélgetünk a tanári-kutatói-haveri szerep nehézségeiről. Én kicsit több „haverságot” vártam volna a tanároktól, együttlétet a diákokkal stb. Mikor ezt kifejttem, Orsi elmondja, hogy ő ezzel nem feltétlenül ért egyet, mert diákként tényleg lehet, hogy ő sem örült volna a tanár erőteljesebb jelenlétének. Ő szeret szabadságot is hagyni a diákoknak, nem szívesen avatkozik bele az életükbe, nem tolatodik stb. Az én tapasztalatom és pedagógiai hitvallásom nagyon más..., de elgondolkodtató, amit mond. Aztán az egyetemi élet, a diákokkal való kapcsolat kerül szóba itt. Mennyire legyünk, lehetünk, hogyan közvetlenek, barátiak? De ez már más téma...
(KN 2007.05.17.)

Illetve az egyik tanár gondolatait is ide tehetem, akivel a buszon beszélgetek:

Szóba kerül az én korábbi tapasztalatom: cigánygyerekekkel, hátrányos helyzetű gyerekekkel. Elmondja, hogy neki is volt ilyen tapasztalata, és azt látta, hogy ha a gyerekek nem tudták emberileg elfogadni a tanárt, akkor kikészítették teljesen. Pedig hülyeség ez – szerinte –, mert lehet olyan, hogy valaki emberileg nem olyan szimpatikus, de jó tanár, jól tanít.
(KN 2007.04.13.)

Ez kétségtelenül egy lehetséges értelmezés, de leginkább egy oktatásközpontú, középiskolai pedagógiában, és semmiképpen nem az én nézőpontom szerint, s nem hatékony a személytelenség kultúráját visszautasító kulturális közegekben.

A „volt” pap Gyuri

A kutatást záró „osztályfőnöki” órán elmondtam a diákoknak, hogy papként működtem korábban. Erre persze reagáltak:

Kovács Pali viccből atyámnak szólít. Én meg mondom neki, hogy akkor fiamnak szólítom.

– Na jó: Gyuri! – mondja.

– Akkor megegyeztünk – mondom.

Többen mondják: hát miket nem csináltál? Hogy fért mindez bele az életedbe?

Én erre viccesen mondom: hogy látod, mindent ki kell próbálni az életben?...

(KN 2007.06.05.)

Szendi megkérdezi, hogy bírtam ki ital nélkül, szex nélkül.

(...)

[Ketten] elmesélik, hogy az feltűnt: olyan nyugodt, kedves ember vagyok. Általában ilyenek a papok.

E legutolsó megjegyzés a férfikép szempontjából lényeges, mert a fiúk elmondják, hogy e kedvesség, „lágyság” miatt arra is gondoltak: meleg vagyok. Kitűnik ebből, hogy ez számukra egy *más* (nem a kemény, macsó) férfiképet hordozott, amit valahogy meg kellett magyarázni: s míg korábban egy hipotetikus magyarázat volt a melegség, a felfedésem után a papságom szolgált magyarázatul.

A „vendég úr” Gyuri

Van némi beszélgetés. A tanárnak elege lesz. Ledobja a krétát. Elcsuklik a hangja:

– Köszönöm szépen! Mindig ez van. Mindig megaláztok. Elnézést a vendég úrtól!

Nem bírom folytatni.

Sírva kimegy.

(KN 2007.04.18.)

Kutatásom nagyon nehéz pontja volt az ezzel a tanárral való kapcsolat. E jelenet után a tanár bejelentette, hogy leadja ezt az osztályt, később, a záró beszélgetés után pedig a kutatást okolja (könnyes szemmel) szakmai kudarcáért, és elmondja, hogy megbánta: beleegyezett. E helyzet részletes elemzésére munkám végén visszatérek, most a (még áprilisban is) vendég úr maszkja miatt idéztem ide e szöveget, amely rámutat ellentmondásos pozíciómra, az egyik lehetséges tanári szerepkijelölésre.

A satöbbi Gyuri

stb. stb. ...

(rengeteg másféle Gyuri)

2.3. Kutatói történetem

A kutatásom történetét úgy is el lehet mesélni, mint az etnográfussá válásom beavatástörténetét. Mivel az első hosszabb etnográfiai kutatás volt, amit csináltam, a naplómban hangsúlyos a magára a kutatásra, a módszerekre való reflektálás is. Nyomon követhető, vagy inkább felépíthető egy fejlődési útvonal: a helykeresés kezdeti bizonytalanságaitól a megtalált kutatói attitűdig, viselkedésig, módszertanig stb. A naplóm elején rengeteg reflexió van a megjegyzésekben (*annotations*), a memókban arról, hogy vajon hogyan is kellene ezt a részt vevő megfigyelést csinálnom. A második kutatási napon írt naplóbejegyzés, amelyet meghagyok a maga nyersességében teljesen, jól kifejezi ezt:

Mit tegyek? Részletes jegyzőkönyvet írjak? Először inkább akklimatizálódjak? Mit is figyeljek meg? A tanárt, a diákokat, az órát? Önkéntelenül a tanárt figyelem jobban, pedig talán nem őt kéne elsősorban. (MEGJ. A megj.-en belül /most J/ Bizonyára „ciki”, de úgy hiszem, hogy egy ilyen naplóban el kell ismernem a kutatásom bénaságait, útkeresését is. Talán az lenne az ideális, ha már mindezzel tisztában lennék most. Talán a nem elég alapos, előzetes elméleti kutatás is az oka ezeknek a hiányoknak, de ezzel együtt kell folytatnom./ A populáris kultúra elemeire figyeljek? A nevelésre-értékekre? /Megj. most: a hatalmi tényezőkre mint kritikai pedagógus?/ Legyenek szempontok? Vagy egyelőre még ne, hanem közben alakuljanak ki?
(KN 2007.01.11.)

Szembesülök a válogatás, a felejtés, az esetlegesség már említett nehézségeivel. Új módszereket tervezek: tankönyvelemzés, esettanulmány, tanulom a szoftver használatát, nagy ívű terveim vannak arról, hogy minden tanulót és tanárt külön case-zé, vagyis esetté tesztek, kihasználva a program lehetőségeit, és az esetekhez rendelem minden egyes megnyilvánulásukat majd, s így elemzem stb. Aztán egy idő után úgy érzem, örülök, ha a rendszeres naplóírás követelményének valamennyire meg tudok felelni, és átértékelődik bennem a kutatás részletezésének kérdése is. Tény, hogy kialakítottam egyfajta rutint, és kevesebb lett a kérdésem, de nem vagyok biztos benne, hogy fölépíthetem valóban a fejlődő, fokozatosan beavatást nyerő kutató képét. Én inkább egy becsületesebb képet, a kérdező kutatóét tudom felépíteni, bevallva „ciki bénaságaim” (ld. a fenti szöveg). Nem gondolom, hogy megtaláltam a jó módszert, inkább végig kerestem a (kutatói) helyem. Számos kérdést pedig nem megválaszoltam, hanem értelmüket veszítették, mert az etnográfia (folyamatos és mostani) átértékelése során kiderült, hogy egy másféle koncepció jegyében tehetők csak föl. Számos kezdeti bejegyzésem utal arra, hogy azt keresem: hogyan lehetek valamiképpen objektív, hogyan felelhetek meg az addig olvasott kutatói normáknak (amik inkább egy „korábbi” etnográfiai megközelítés termékei), pl.:

A buszon olvasgatva följegyzek még néhány dolgot a füzetembe. Spindler szerint jó, ha nincsenek az etnográfiában előzetes hipotézisek, sőt pontos módszeregyüttes sem. Carlspecken viszont azt írja, hogy mindenképp van egy (akár implicit) "orienting theory" (White). Nekem van is előzetes „hipotézisem” (ilyen orienting theory-féle), meg nincs is (ahogy az elején tapasztaltam: kategóriák, pontos szempontok nélkül fogtam bele a kutatásba, de ez talán jó is így).
(KN 2007.02.22.)

Ilyen egészen elméleti jellegű dilemmákat is följegyeztem tehát. Később, belemerülve a kutatásba, egyre kevésbé írtam módszerekről, módszertani kérdésekről, viszont a félév végén három, a részt vevő megfigyeléstől eltérő módszert is behoztam a kutatásba.

(1) Eredetileg is terveztem, hogy interjúkat fogok készíteni a jobb föltárás és a visszajelzés miatt. Módszertanilag azonban nem volt jól végiggondolva ennek a folyamata. Az utolsó időszakban, sokszor szünetekben, kevés időt kiszakítva tudtam elkészíteni az interjúkat. Eredetileg narratív jellegű, strukturálatlan interjút szerettem volna, de aztán a fejemben olyan világosan megfogalmazódtak a kérdések, amikre választ vártam a kutatás végén, hogy egy már-már strukturált kikérdezés („kíváncsiszkodássá”) váltak a sokszor rövid, rögzített beszélgetések, és nagyon messze voltak megvalósításban attól, amit az interjú posztmodern megközelítéséről írtam korábban könyvemben.

(2) A kérdőív készítése eredetileg az osztályfőnök gondolata volt, aki szeretett volna visszajelzést kérni ilyen formában a diákoktól a kutatás végén. Ha ő úgyis csinált volna ilyet, akkor úgy gondoltam, jobb, ha az én kérdéseimmel állítunk össze egy kérdőívet (ld. Melléklet 2.), és én is felhasználhatom. A kérdések arra kérdeznék rá, mit gondolnak a kutatásról, és mennyire befolyásolta az osztályt, az órákat, a tanárokat. Utólag nem biztos, hogy ugyanezeket a kérdéseket tettem volna fel – bár érdekes volt visszajelzéseként a diákok értelmezése –, és most úgy látom: nem mondanak sokat a válaszok, de egy-két kérdésben (ahogy már látszott, s a visszajelzés kapcsán látszani fog) felhasználható volt az adatelemzésnél a kérdőív.

(3) A harmadik ötletem a kutatás alatt született meg, és utólag visszatekintve is újszerű és jó ötletnek bizonyult, habár a kivitelezése ennek is rejtett problémákat. Kiindulva abból, hogy a diákok és az én létem egy része is a cybertérhez (és cyberkommunikációhoz) köthető, illetve hogy egy kritikai kvalitatív kutatásban jó lenne folyamatosabb visszajelzést kérni, „interakciósabban” kutatni, úgy gondoltam, indítok egy (csak az osztálytársak által hozzáférhető, jelszóval védett) blogot, ahol a kutatásról írok, fölteszek naplőbejegyzéseket, és ahová írhatnak véleményeket ők is, sőt feltölthetnek képeket, számokat, szövegeket, honlapcímeket stb. Így akartam bevonni őket a kutatásba. A szakirodalomban ezzel a módszerrel nem találkoztam, de nagyon gyümölcsözőnek tartom. Többen valóban bekapcsolódtak aktívan a blogtevékenységbe, de azt is éreztem, hogy ezek nagyrészt ugyanazok, és többen érdektelenek maradnak, nem tudtam mindenkit megszólítani. Ennek egyik oka lehetett, hogy későn kezdtem el ezt, s talán néha túl nehéz és hosszú volt a blogbejegyzések szövege. Kétségtelenül kihívás egy kritikai kutatás számára, hogyan tudja az etnográfia résztvevői számára érthető, értelmezhető módon kommunikálni a kutató a gondolatait, illetve hogyan tudja az ő reflexiójukat segíteni. Még jobb lett volna, ha a tulajdonképpeni vizsgálat lezárulása után is életben tartom a blogot, ez azonban nem így történt sajnos.

A kutatás folyamatának egyik kiemelkedő metodológiai tényezője volt az írás. A terepjegyzetek és a napló írása szintén tekinthető beavatási próbatételnek; az írás tanulása beavatási folyamatnak. A naplómban számos bejegyzés foglalkozik az íráshoz kapcsolódó dilemmákkal, problémákkal: attól kezdve, hogy milyen nehéz kifejezni a gesztusokat, hanglejtéseket, hogyan jelezsem a párbeszéd szereplőit, egészen addig, hogy milyen legyen a naplóm műfaja. A helyszíni (két füzetbe írt)

terepjegyzetek és az ezek alapján készülő, otthon megírt kutatási napló jelentette tehát az írás két szintjét. A kézzel íródó terepjegyzeteket illetően első stratégiám az igen részletes leírások készítése volt, de ezzel hamar kudarcot vallottam, mert így szüntelenül csak írtam, és nem tudtam részt venni a folyamatokban. Ezek után vázlatosabban jegyzeteltem, s ezekből a sematikusabb feljegyzésből készítettem a naplórészleteket. Olyan stratégiákat is kialakítottam, hogy a szünetben történeteket gyorsan, rövidítve beírtam a telefonomba, hogy aztán az óra elején felírhasam a folyosón nálam nem lévő füzetembe.

Az idő hiánya miatt a naplóírással sokszor elcsúsztam, és csak jóval később próbáltam a jegyzetek alapján rekonstruálni a történeteket: néhol nem tudtam elolvasni sem, amit írtam, vagy nem emlékeztem, egy-egy megjegyzés mire utalt. Pár napló-bejegyzés úgy készült, hogy a terepjegyzetek alapján diktafonra mondtam a naplóm szövegét (nem a jegyzeteket olvastam föl, hanem mintha írnám a naplót, azok alapján készítettem összefüggő szöveget, de szóban, mert így gyorsabb volt), s aztán gépeltem be a naplórészleteket (részben Tóth Sándorné Zákány Éva, legjobb barátom segítségével, akinek ezt a könyvet ajánlottam, és aki azóta sajnos elhunyt). A naplót már eleve az NVivo programba írtam be, és a kutatás elején elkezdtem a bejegyzéseket kódolni is. Egy idő után ezzel kevesebbet tudtam foglalkozni, s inkább az elemzés szakaszában kódoltam tovább, bár a kódolási folyamat nem vált a kutatás kiemelkedő részévé, annak interpretativitása, narrativitása miatt.

A naplórészletek eleinte az események leírását tartalmazták, és a reflektív megjegyzéseket a memókba, megjegyzésekbe tettem a programon belül. Egy idő után azonban a szövegben magában jelenítettem meg ezeket, és egy sokkal reflexívebb naplót alkottam. Az idő előrehaladtával a naplót túlságosan epizódszerűnek éreztem, és nem tartottam jónak, hogy beszorítottam az óra, szünet, óra címszerűen is megjelenő struktúrájába az egyes napokat. A prágai osztálykirándulás során visszatekintő, egybefüggő naplószöveget írtam strukturálás nélkül, és ezzel rátaláltam az ezután követett naplóműfajra. Így rövidebb, de reflexívebb, személyesebb, narratívabb valóban naplójellegű szövegek születtek, közvetlenebbül a történések után (s nem nagy késéssel, mint korábban), miközben többször mégis visszacsempésződött a teljesen nem kikerülhetőnek látszó óra, szünet, óra struktúra is a bejegyzésekbe.

A naplóm érdekes részét jelentik a napló szövegére magára reflektáló részek. Egy helyen például felfigyelek arra, hogy mennyiszer használom az „érdekes” szót, s megkérdem, vajon miért? A rácsodálkozás szava, s ez jellemzi a kutatásomat – adok egy lehetséges magyarázatot.

Izzadságos munka volt a rendszeres írás, a terepjegyzetek és a napló írásának tanulása. Biztos, hogy ez *tanulási* folyamat volt, de azt már nem mondanám, hogy megtanultam írni... Nem tartom magam beavatott etnográfus írónak, ha van egyáltalán ilyen. A folyamat pedig épp e pillanatban is folytatódik, ahogyan a disszertációm szövegét írom (meghagyva most az „eredeti szöveg” e kiszólását), illetve most a könyvhöz újraírom, ami egy újabb (és még egy újabb) (fő)értelmező átírás (elsősorban) a naplószövegekre támaszkodva. Ez utóbbiak helyét is keresem az etnográfában: néhol csak utalok rájuk, néhol (szó szerinti idézetként) illusztrációk, de néhol ezeket beszéltetem, vagyis ezek segítségével fejezek, mondok ki értelmezéseket.

Ebben az írásban benne rejlik az, amit Clandinin-Conelly az *audience, hang, aláírás és narratív forma* feszültségeként ír le. Igyekszem figyelemmel lenni az olvasóra, megszólaltatni a diákok hangját, a saját hangomat is reflexíven, megbontóan és mégis meghatározóan érvényesíteni, és végül ügyelni arra, hogy mindez az elbeszélés aktusa(i)ként jelenjen meg, valamiféle narratív formában.

A naplónak így utólag újraolvasva is számos kérdés föltehető: nem szerepelnek-e benne egyes tanulók túl sokszor (személyes szimpátia, nagyhangúság miatt)?, nem egy korábbi értelmezés válogatását tartalmazzák-e, s most már teljesen más-képp írnék naplót is?, nem akadály-e az eltérő stílus, ha átfogó elemzést-értelmezést készítek? Ezek jogos kérdések, de a napló, sőt a kutatás bevallott „bénaságai”, esetlegességei, kísérletezései kikapcsolhatatlanok, és immár részei a történetnek, amit erről a kutatásról mesélek...

A kvalitatív kutatásba némi kvantitatívítást csempészve, érdekes megnézni a szavak használatának gyakoriságát naplómban. Az NVivo szoftver segítségével gyorsan láthatóvá tehető – és elmond valamit a naplóról mint írásműről –, hogy milyen (min. 4 betűs) szavak szerepelnek a leggyakrabban benne (toldalékolás nélkül). A 'hogy' után rögtön a 'tanár' következik, mely a tanárnővel együtt 1134-szer szerepel (az összes szó 2,71%-a), azután egy, a szövegben gyakran szereplő diák neve és néhány semleges szó után (mint: 'majd', 'csak', 'mert' stb.) a 'nagyon', a 'lehet', a 'talán' és az 'érdekes' következik a listában egymás után:

Szó	Szám	Százalék (összes szó %-a)
nagyon	247	0,28%
lehet	206	0,24%
talán	198	0,23%
érdekes	193	0,22%

Látszik *talán* e számszerűsíthető adatban (melyet inkább érdekességként, játékként vonok be a szövegbe): a tanár központi szerepe narratívámban (megfigyelésemben, az iskolában?), és az erőteljesség, bizonytalanság, keresés, valamint a rácsodálkozás kifejezéseinek fontossága.

E kutatói testemet az iskolai téridőben bemutató fejezet végén jogos lehet a fölvetés: valóban, miért is meséltem erről ilyen hosszan? Indokolhatnám azzal, hogy magában a vizsgálatban ennek az önreflexiónak nagyon nagy szerepe volt. Erre utal, hogy ehhez a megírt fejezethez kapcsolódóan 458 naplószövegrész szerepelt a programban kódolva. De a legfőbb érv nem ez, hanem – ahogy könyvem legelején jeleztem – ez az írás-vallomás: arról is számot adás, hogy milyen is egy etnográfiai kutatást elvégezni; és úgy vélem, ez az autoetnográfiai forma erre a számot adásra különösen is alkalmas volt, miközben rámutatott, hogy a személyesként konstruált-nak milyen társadalmi vetületei vannak, és egy személyes narratíva milyen sokat mondhat a világról, kiterjeszthető tanulságokkal.

3. „KULTURÁLIS I/ÍRATOK”: A DIÁKOK TESTE AZ ISKOLAI TÉRIDŐBEN

Ebben a fejezetben a diákok testéről folytatom tovább a története(i)m, interpretáció(i)m. Mesterséges szétválasztani a két fejezetet, mintha eddig csak „magamról” lett volna szó, ezután pedig csak „róluk”, mégis retorikailag naplómat újraolvasva jó-nak tűnik egy olyan narratív struktúrát fölépíteni, amelyben elkülönül egymástól az egyik oldalon az „én” kutatói történetem, melyben hangsúlyos az én maszkom, pozícióm, metodológiám; és a másik oldalon az iskoláról, diákokról elbeszélte történet, melyben nagyobb szerepet kapnak a diákok maszkjai, testi pozicionáltságai, (kulturális) reprezentációi, szubkulturái, és az iskolai neveléshez kapcsolódó kérdések.

3.1. Történetek az iskoláról

Az iskoláról, és erről a konkrét iskoláról is rengeteg történetet mondanak el, sokféle narratíva él, többféle hang szólal meg egyénileg: a „jó hely ez, jól elvagyunk itt”-tól a „ma a magyar iskola nehéz, kiszolgáltatott helyzetben van”-on vagy az iskola hivatalos, magáról felmutatott (igazgatói) történetén át a „szar, elviselhetetlen hely”-ig; mindegyik a maga kifejtésével. Van, amikor ez az iskoláról kialakított történet és a vele vitatkozó a padon jelenik meg:

Az alábbi szövegbe valaki ceruzával belejavított (kijavítva a helyesírási hibák egy részét). A ceruzás beírásokat itt dőlttel jelzem:

„A tanárok azért kapják a
fizetést, hogy minnél
több egyest oszanak ki (kettősen aláhúzva a dőlt rész)
és gondolom mielőtt idejöttek
dolgozni, mondták nekik, hogy
minnél több gyereket buktanak (az n fölé s írva tollal, ceruzával pedig egy másik s
javítás) meg mert sok a diák.
Az a baj, hogy itt arcra mennek
nem tudásra. Életem legnagyobb
hibája volt, hogy ide felvételiztem!”

Alatta ceruzával egy kommentár (olvashatatlan részekkel):

„Szar neked! Reklamálj apádnál, hogy rusnyának
születtél. A sok diákkal ... az hogy.
kevés a diák, és összerak... likat.
Szóval menj el egy plasztikai ... magad
és nem lesz itt semmi bajod...”
(KN 2007.03.22.)

Azon túl, hogy az egyes egyéni történetek aktuális, változó, érzelmekhez kapcsolódó helyzetekhez is kötődnek, beilleszthetők bizonyos tipikus, a társadalomban élő, keringő narratívákba, diskurzusokba. A mindennapokban és az interjúkban hallott tanári és tanulói „iskola-elbeszélésekben” sokszor felfedeztem az ilyen tipikus történeteket, mint például (leegyszerűsítő mondatokba foglalva ezeket)

- az iskola fő feladata, hogy fölkészítsen a felsőoktatási tanulmányokra, ehhez adjon megfelelő tudást, nevelnie inkább a családnak kell;
- az iskola a tanulás helye, nem a játéké (ezért idegen a csocsó egy iskolában);
- az iskola ma olyan hely, ahol már túl nagy a szabadság, lazaság;
- az iskola dolga, hogy fölkészítsen az életre, ahol szabályokhoz kell majd alkalmazkodni, tehát nem kellene olyan nagy szabadságot hagyni a diákoknak;
- az iskolában a diákoknak fontos, hogy a tanulás *mellett* jól is érezzék magukat;
- az iskolának nem elég oktatnia, hanem a mai fiatalok számára mentálhigiénés segítséget is kell nyújtania, és elő kell mozdítania bennük a társadalmi érzékenységet;
- az iskola az a hely, ahol jó társaságban lehet együtt lenni, ez a legjobb benne;
- az iskolában természetes, mindig is meglévő feszültség volt/van/lesz, mert a tanárok tanítanak, normákat közvetítenek, kontrollt gyakorolnak, a diákok pedig ez ellen láznak, ezt próbálják kijátszani; egyfajta játék ez, ami kikerülhetetlen (ez a történet a kutatásom kérdésfelvetéseivel szemben is felállítható és többek /mind tanárok, mind diákok/ által el is mondott értelmezés volt),

stb.

Nem fogom most a fenti történeteket szélesebb diskurzusokban, ideológiákban való elhelyezettségükben értelmezni, ehelyett leírom a saját narratívám. Ez nem „*az igaz*” történet lesz, viszont az elmesélésével egyrészt felmutatom, hogy nehezen tarthatók az „iskola ilyen, így értelmezhető és kész” narratívák (mint pl. a fenti utolsó), másrészt egy új, az eddigieknek kérdéseket feltevő elbeszélést próbálok alkotni. Ez nem könnyű feladat, hiszen már annyi mindent leírtak és elmondtak az iskoláról, az iskolai nevelésről, ráadásul a kutatási tapasztalataimat úgy is lehet olvasni, mint amiben nincs semmi új és különös: mindnyájan megéltünk hasonlót (a tanári felettetés rituáléitól a puskázásokig, titkos cigizésekig). Az újdonság azonban, úgy vélem, abban rejlik mégis, hogy az ismétlődőt, az ismerőst most új nézőpontból, másképp ránézve, másképp *értelmezve* írom újra: elméleti-értelmezési keretemet használva íróként, s ezzel egyben egy új elméleti narratívát teremtve.

De miről is teremtek új elméletet? „Az” iskoláról? Vagy erről az iskoláról? A fenti konkrét és általános(ító) egybejátszó elbeszélésmód – melyet tudatosan folytatni fogok a továbbiakban is –, jól rávilágít arra a már kifejtett episztemológiai sajátosságra, hogy bár erről a konkrét iskoláról szereztem tapasztalatot, és ez alapján mondom el interpretatív történeteimet, mégis a hasonló helyzetekben lévő és a tipikus, ismétlődő narratívákkal elmesélt magyar iskolákról írok, s így „az” iskoláról mint intézményről teszek föl kérdéseket.

3.2. „Naplóm története”

A most fölépített történetem más lesz, új: a naplóm történetéhez (az abban fölépülőhöz képest) is. Akkori írásom narratívája fölépíthető úgy, mint egy mese arról, ahogyan rácsodálkozom az iskola epizódokból fölépülő, kulturálisan is sokszínű és a kultúrákat nem egyenrangúan reprezentáló-értékelő világára, ahol rengeteg kontrollmechanizmus él együtt a diákok kijátszó, megtörő gesztusaival, a diákélet megnyilvánulásaival, ahol sokféle eltérő téma, magatartásmód és színes személyiség jelenik meg, és amelyről valóban lehetne egy *érdekes* foratókönyvet, regényt írni. Csak a puskázási technikákból külön cikket írhatnék – de persze nem leplezem le a „diáktársaimat”. Olyan világ ez, amely tanári oldalról kísértetiesen hasonlít 16 évvel ezelőtti középiskolás tapasztalataim világához, de amely a fiatalok világának oldaláról tartogat számomra is (aki „hivatásosan” az ifjúsági kultúrával foglalkozom) újdonságokat, például a kedvelt sorozatok, számítógépes játékok vagy a szóhasználat tekintetében. A ritmikusan váltakozó órák és szünetek világa ez, amelyben azonban nem is különül el olyan élesen a két világ: az órába beszüremkedik a szünet (folytatódik a mobilozás, társalgás, szépítkezés, evés stb.), a szünetbe az óra (házi feladat készítése, készülés a dolgozatra stb.). Különösen fontos e történetben, hogy fölfigyelek arra: bizonyos tényezők mennyire erőteljesen jelennek meg az iskolai közegben, amelyekre keveset reflektálunk a pedagógiában, mint az erotika és szexualitás, a humor és ironia, a szórakozás és „mámor” (élvezet, feszültségoldás: alkohol, dohányzás stb.). Rácsodálkozásomban nyilván benne vannak középosztálybeli, konzervatív gyökereim is, melyek talán a pedagógiai diskurzusok „gyökerei” is.

Ezen a ponton nemcsak a magam pozíciója az iskolai miliőben, de a diákoké is elbeszélhető lenne epizódok mozaikszerű egymás mellé helyezésével. Álljon itt néhány epizód „ráhangolódásként”, melyek azonban valóban pusztán kiválogatott jelenetek lesznek, és egyáltalán nem feladatuk érzékeltetni az iskolai légkört, miliőt. Csak azért állnak itt, hogy az olvasónak mintegy részleges betekintést adjanak a mindennapokba „életképekként”.

Érdekes és aranyos reakció a Ritáé, ami arról is beszél, hogy mennyire nem tudják átélni a diktatúra szituációját a fiatalok. Mikor a tanár arról beszél, hogy elvittek embereket, s ha jól emlékszem, valahogy második személyű megfogalmazást használt (ha téged elvinnének... – vagy valami ilyesmit), akkor Rita hangosan reagált:

– Megvédeném magam! Lefújom a gecit!

A tanár nem reagál, csak mosolyog, nevet a naivitáson.

(KN 2007.02.23.)

Tanár: A szeretet lelke fog uralkodni a földön.

Egy lány: Szuzika lelke inkább!

Másik lány: És akkor mi lesz, nem mehetünk kocsmába, vagy mi?

Tanár: Ezt egy későbbi korbá helyezi a beszélő.

Egy harmadik lány: Szuzi sötét kora.

Szuzi: A Jedi kora.

(...)

Szuzi: Tanárnő! Éhes vagyok! (Úgy, hogy valójában ne hallja a tanár.)

Egy lány: Szerintem szarik rá!

(...)

A vers olvasása közben nagy röhögés támad, mikor ehhez a sorhoz érkeznek:

„Verd ki zengő bérceden!” Aki olvassa, röhög rajta, nem bírja folytatni, a többiek is nevetnek.

Tanár: Ebből is felelés lesz, mert nem bírtak magukkal.

(KN 2007.01.19.)

Az óra elején a lányok elhitetik a tanárral, hogy ma van Halasi Ákos születésnapja, és ha bejön, akkor élénklík neki a Happy Birthday-t.

Bejön, élénklík, nevetnek. A tanár gratulál, ő megköszöni, de elmondja, hogy nincs születésnapja.

– Ez most poén volt? – kérdezi a tanár őszinte csodálkozással.

(KN 2007.02.01.)

A tanár rászól egy diákra, aki magát nézi a tükörben.

– Na, tanárnő, ne piszkáljon már! (élesen)

– Mikor szóltam rád utoljára valamiért is?! (inkább szomorúan, mint indulatosan)

– Jó, nah! Csak a szemembe ment valami. Hülye picse! (Ez utóbbit halkán teszi hozzá.)

(KN 2007.02.01.)

Ketten jó hosszú idő után jönnek be, akik kikéredzkedtek. Talán cigiztek. Egyikőjük, Andi, kihúzza egy elrejtett zsömlét a melle elől.

– Zsemle a cicibe rejtve – mondja Zita.

(KN 2007.02.20.)

A Német-római Császárság a téma.

A tanár szavazást tart arról, mi az érdeke szerintünk a fejedelmeknek: maguk közül vagy nem maguk közül császárt választani. 14-en szavaznak arra, hogy maguk közül (a tanár indoklást kér), 12-en arra (én is), hogy külsőt érdekük választani. Ez utóbbi lesz a helyes válasz.

(KN 2007.03.29.)

A tanár vázlatot ír a táblára a szövegről. Nehezen olvassák. Kicsit tényleg nehezen látható. Írják a tábláról. Andinak levél röpi Szabolcstól. Andi mutatja Ivettnak, nevetnek.

(KN 2007.03.23.)

Sajátos feeling ez az [x] órán gyakran: a tanár kérdez, mindenki lapít, senki nem tudja a választ, vagy nem meri mondani, mert nem biztos benne, a tanár csodálkozik és mérges. Rossz érzést kelt...

(KN 2007.05.04.)

Aztán kiborul a bili a tanárnál:

– Elegem van! Szartok rám! Majd én is rátok! Nem fogok javítási lehetőséget adni. Nem kötelező segíteni nektek. Az kötelező, hogy idejövök, aztán leadom az anyagot. Mindenki tanulja meg, ahogy tudja.

(Nyilván kiakadásában mondja ezt a tanár, de azért érdekes felfogás!)

(KN 2007.05.17.)

Az órát (és a tanárt) aztán két esemény kissé fellazítja: a gyerekek egy kis pókot találnak, és szólnak a tanárnak, aki aztán kidobja az ablakon; amikor pedig a tanár azt kéri, hogy mondjanak egy robbanóanyagot, Szőlő János benyögi, hogy: „kézigránát”. Nagy nevetés, a tanár is nevet.

(KN 2007.05.18.)

Minden év végén a tanár mindenkinek ad két lapocskát, az egyiken egy mosolygó, a másikon egy lekonyuló szájú arc van, és kéri, hogy mindenki írja fel, ami pozitívumot talált ebben az évben, illetve ami nem volt olyan jó.

(KN 2007.06.14.)

...a gyerekek pókert is játszanak a pingpongasztaloknál. Odamegyek, és kicsit nézem, ahogy Halas és Mezei játszik. Halas szép bevételre tesz szert. Harminc forintjából háromszáz valamennyit tud csinálni úgy, hogy megtízszerezi a bevételét. Sorban egymásután nyer, akkor is, amikor ott vagyok.

(KN 2007.06.15.)

Az utolsó napnak sajátos hangulata van. A diákok egy része már nem igazán megy be az órákra. Hol bejönnek, hol kimennek. Jellemző a vizezés. Meleg van. Most már nem vízipisztolyból, mint korábban, hanem flakonokból öntögetik a vizet egymásra. Az osztály előtt és az osztályban is csupa víz lesz minden, mire egy tanár közbeavatkozik, hogy most már ezt talán abba kellene hagyni, és töröljék fel a vizet, mert el lehet csúszni ebben. Suzi hoz is egy felmosórongyot, neki is lát a feltörlésnek, de egyszer csak puff, elcsúszik, felrúgja a vödört és magára önti a jó mocskos vizet. Mindenki nevet, ő is nevet rajta, de átitatódik az egész nadrágja ezzel a nem túl jó illatú lével. Mindenesetre aztán sikerül feltakarítani a vizet.

(2007.06.14.)

A napló alapján felépíthető epizódokból álló történetnél, mely rácsodálkozásaimat vagy épp pedagógiai értékeléseimet mutatja be, egy mélyebb értelmező narratívát írok meg a következő részben, a naplómban direkte csak ritkán előkerülő testet állítva interpretációm fókuszába ismét.

3.3. „Kulturális i/iratok”

Új narratívámhoz egy sajátos *neologizmust* teremtettem, „kulturális i/iratok”, melyet a címben és most is idézőjelbe tettem, de ezután nem fogok. A kifejezés arra utal, hogy itt a diákok testébe írottról/íródóról fogok szólni, mely alapvetően kulturális. A kulturális tényezők mint ideológiák, diskurzusok, szimbólumok, normák stb. nem rajtu(n)k kívül állnak, hanem testü(n)kbe, bőrü(n)kbe, húsu(n)

kba írónak. Így e fogalom kapcsolódik a McLaren *enfleshment* (hússá tevés) koncepciójához (McLaren 1988, 1995), mely kiemeli a diszkurzivitást és az affektivitást. Az i/írat szóban rejlő írás allegóriája ezen túl rámutat a jelentés meghatározhatatlanságára a dekonstrukció jegyében, a meg nem ragadható jelöltre, melyet mégis mindig rögzíteni akarunk. Az írat a látszólagos rögzítettségre, a valami leírta, a társadalmi fontosságúra, a dokumentumjellegre utal. Az írat ugyanakkor kikezdzhető, mert szöveg, anyagivá teszi magát, és ellenáll annak, hogy pusztán lezárt tárgy legyen, a fogyasztás tárgya (Trinh 1991; idézi Denzin 1997, 74.). Szét is vágható, szabdalható, meg is semmisíthető, számítógéppel újraformálható, újranyomtatható... Az „írat” az írás aktivitására utal, de jelzi a folyamat műveltető, mediális és passzív jellegét is. A társadalom (s benne az iskola, a tanár) ráírat valamit a testre. A tanár, a diák, a különféle szereplők diskurzusokat, narratívákat írnak saját és mások testébe, de valójában inkább íratnak: tehát egyrészt ezt soha nem direkte teszik, közvetítés nélkül (műveltetés), másrészt „más” íratja velük (passzív forma), mert írásuk mindig a társadalmi írás/íratás folyamatában van benne. Az „íratok” azt is mondja: „én íratok”. Vagyis ez az én történetem, amit írok: pontosabban *íratok* a maga műveltetésében, medialitásában, és közben magam is íródom (*íratok*) valami más, valami társadalmi-kulturális által. Ezzel én is a fiatalok testébe írok/íratok maszkokat, történeteket, s a testüket ezen az íratáson keresztül reprezentálom itt, miközben átvitt értelemben – persze itt már nincs is nem átvitt értelem – ír(at)ok az iskola „testébe” is, sőt ír(at)ok a tudományos *corpus*ba valami talán újat.

A kulturális itt egyrészt eleve sokféleséggént, egymásba érő, keveredő különbözőségként, másrészt felépítményként konstituálódik, elszakíthatatlanul a vele dialektikus kapcsolatban lévő alappal, amint azt korábban kifejtettem (vö. Williams 1980/2005, illetve a kultúra többségéről: McLaren–Farahmandpur 2005). A kulturális i/íratok egyben a hegemonia és ellenállás dinamikájába helyezkedik/nek el.

3.4. Bei/íratás, bevés(et)és, véset

A tanár beírja a jegyeket, a hiányzásokat, az adatokat, a figyelmeztetéseket, az intőket, bevési az egyest: irato(ka)t hoz létre, ír át (napló, ellenőrző stb.). De valójában ezzel egy másfajta beír(at)ásnak is részese. Az iskolában a diákok testébe a nevelés-oktatás folyamata beír, sőt bevés, vagyis megpróbál beírni, bevésni, hogy létrehozza, illetve átírja a diákot a maga maszkjá(i)val (identitásával, személyiségével) mint iratot, „dokumentumot”. A pedagógiai folyamat ilyen „testbeírás”-jellege kikerülhetetlen, hiszen a nevelés hatni akar, alakítani, mint ahogyan a diák „íratjellege” sem különleges, hiszen a másikról mindig „dokumentumot” készítünk a mindennapjaink során is: leírjuk, irattá tesszük azzal, hogy értelmezzük. Az azonban már probléma, ha nem olvassuk újra az iratot, ha nem reflektálunk magára az ír(at)ásra, ha lezárt, előre adott módon létrehozandó iratot akarunk teremteni, és ha kihagyjuk az iratot az i/íratból, vagyis az aktivitást, a fiatal önalakítását. Újraértelmezve naplóm szövegeit s a bennük olvasott (most újraírt) tapasztalatot, nem véletlenül hasz-

nálom az erőteljesebb bevésés szót az iskolai pedagógiáról írva. Miközben mind a tanárok, mind a diákok narratíváiban az Arany úgy jelenik meg, mint egy, az átlagosnál szabadabb iskola pozitív vagy negatív értelmezésben, és nem tűnik úgy sem, hogy a tanárok valamilyen egyértelmű nevelési standard szerint erőteljesen irányítanak a nevelési folyamatot, mégis bevésésként beszélem el az Arany széles értelemben vett kulturális pedagógiáját. A probléma sokkal mélyebben rejlik annál, mint hogy milyen szabályok vannak konkrétan, mennyire tartatjuk be, van-e csocsó az iskolában, illetve szánunk-e sok energiát a diákok aktivitására épülő projektekre, egyéb tevékenységekre (pl. a DÖK-höz kapcsolódóan), csoportokra (színját-szó, sport stb.). Megkockáztatom, hogy nem is ennek a konkrét iskolának a problémája ez. A legtöbb közoktatáshoz tartozó helyen ma Magyarországon a diákok teste hasonló beír(at)ásnak van kitéve.

Az idő nagy részében a tanulók fizikailag is egy fix, szabályozott pozícióban vannak testükkel: az ülés, a hallgatás, a befogadás helyzetében. Testük egymáshoz való viszonylatban legtöbbször oldalt és a tanárral szemben foglal helyet. Amikor a többiekkel szemben vannak, és kiállnak, akkor általában ez a számadás pozíciója: a táblánál, a tanári asztal mellett számot kell adniuk arról, hogy megfelelnek az elvárásoknak, tudással rendelkeznek. A diákok testükkel alkalmazkodnak az ismétlődő, hivatalosan megtörhetetlen időbeli ritmushoz (óra, szünet, óra), a nap, illetve az egyes órák rítusaihoz (felállás, jelentés, felelés; egyes nyelvórákon: egyéni feladat és közös megbeszélés visszatérő váltakozása), előre kódolt performanszokat hajtanak végre (a figyelő tanuló eljátszása, a tudással rendelkezés megmutatása, a csak egyedül dolgozók feladatmegoldása stb.). Az írás az egyik leggyakrabban elvárt viselkedés, a diákok teste gyakran van a (görnyedő) írás pozíciójában, s ez sokszor jelenti a tanár kimondott vagy táblára írt szavainak nagyjából, vagy akár szó szerinti leírását (diktálás). Nem a szabályok, a kódoltság, vagy akár az emberhez mélyen hozzá tartozó ritualizáltság vetne fel kérdéseket, hanem hogy ez ilyen erőteljesen és egyeduralkodóan meghatározza az iskolai téridőben a testet, és kulturális bevés(et)ést, pedagógiát hordoz. Azt közvetíti, vésti be, hogy ez az ember számára a meghatározó – magunkat és másokat alakító (tehát kulturális és pedagógiai) – magatartásmód, testi pozíció és viselkedés. Antropológiai bevés(et) ez. A kontroll, a fegyelmezés sokszor mint kiemelkedő tevékenységforma jelenik meg a tanári és tanulói elbeszélésekben és az órai gyakorlatban is a naplók tanúsága szerint. A tanár, aki a reggel az úton dohányzó fiatalokat két lépéssel hátrébb küldi, mert az még az iskola területe, aki leveteti a diák sapkáját, ami az ő szubkulturális reprezentációjának része: ezek a gesztusok mind erre a kontrollálás-alkalmazkodás kettősében működő kultúrára erősítenek rá.

A tanári viselkedés performansza külön elemzés tárgya lehetne. A tanárok többsége felvesz egy tipikusan tanári, kódolt maszkot, a kontrolláló szerep maszkját, melynek nyomon követhetők naplóban verbális és gesztuális kifejeződései. Többször feljegyeztem ezeket a tipikusan „tanáros” (a társadalomban a tanár képéhez csatlakozó) megnyilvánulásokat a diákok (sémákat követő) csendre intésétől („nem beszélgetünk”, „megvárom, míg csend lesz”; „még elővehetünk lapot” stb.), az állva maradás fegyelmezésén át, a diákok megnyilvánulásait ökörködésnek, idétlenségnek nyilvánító szövegekig, a tanáros hanglejtés és gesztusok

megjelenéséig.⁷⁷ Talán legborzasztóbbak a feleltetés különféle szofisztikált rituáléi, amelyeket szintén rögzíték naplójában.

E bevésés továbbá azt közvetíti, hogy így szerzünk tudást: az anyagot közvetítő tanár szavait hallgatva, utasításait követve, általában egyéni gyakorlatokat megoldva, írva és ülve. Sőt adott esetben a tudás megszerzésének folyamata pozitívként értelmeződik, ha azt nem az egész osztálynak, hanem csak az elől ülő kisebb, lelkes csapatnak adja át a tanár. Egy interjújában Kálmán nagyon jó stratégiának véli, hogy az egyik tanár végre többségében már csak velük, a lelkesedést mutatókkal foglalkozik, és kihagyja az érdektelen, fegyelmezetlen tömeget. A tudás itt ezoterikus, a lelkes kisebbséghez tartozók által (általunk) megszerzendő műveltségként értelmeződik. Néha maga a tudás már nem is lesz lényeges, hanem az számít, hogy az óra maga, e normatív, megkérdőjelezhetetlen keret mehessen előre (akkor is, ha a tanár már csak netán magának magyaráz):

Legyetek szívesek, halkabban! Csinálsz, amit akarsz, de halkan!

(...)

Kicsit halkabban! Bánom is én, mit csináltok, csak halkan.

(...)

– Remélem, sikerült annak a három embernek tudatosítani, akik megpróbálták figyelni...

(KN 2007.01.11.)

S ugyanezen az órán az utasításának („csinálj, amit akarsz”) megfelelő viselkedésre a tanár reakciója:

A tanár járkálni kezd. Egy hátul ülő lány fölé ér, aki valami mást tanul. Eddigi „azt csinálsz, amit akarsz” gondolatát föladvá szóvá teszi:

– Ez mi, ha kérdezhetem?

– [x tárgy], azt másolom.

– Milyen óra van?

– [megmondja].

– Akkor talán el lehet tenni!

(A diák csöndben megjegyzi, hogy de hát azt mondta, azt csinálunk, amit akarunk...)

(KN 2007.01.11.)

Egy másik példa a tanári hatalom megnyilvánulására:

Kérdésre válaszolva azt mondja, nem lesz összefoglaló óra: (Miért??? – kiabálják be.)

– Egyrészt mert nincs hozzá hangulatom (ez olyan tipikus tehetetlen hatalomfitogtatás!), másrészt le vagyunk maradva. (Egy tanuló teljesen felháborodik ezen: azt hiszem, le is „hülye picsázza” a tanárt!).

(KN 2007.05.29.)

⁷⁷ Ezeket nyilván egy dolgozat szövegiségében nem tudom megjeleníteni, erre csak egy performansz-etnográfiai kutatás lenne alkalmas, például iskolai jelenetek eljátszásával előadás formájában.

Milyen i/írat(ok), ami(ke)t előhív ez a bevésés? Az alkalmazkodás, a hűségesség eljátszása, vagy épp a túlélés gesztusait, maszkjait, a testében alkalmazkodó, netán belenyugvó, nagyrészt passzív diák iratát, aki persze megtalálja a kiskapukat, ha kell. „Ugye, rosszak vagyunk?” – kérdezik többen még kutatásom elején, jelezve, hogy ha nem is alkalmazkodnak, az erről szóló pedagógiai diskurzust, értelmezést már elsajátították.

Egy idő után egyre jobban megerősödött bennem egy sajátos működési mód képe az iskolával kapcsolatban, és a naplómban is reflektálok rá: úgy tűnik, a mindennapokban nem a tudásról, értékek elsajátításáról (nevelés-oktatásról) szólnak az iskolai történések a fiatalok számára, hanem arról, hogyan tudnak kibújni megfélelni (látszólagosan) a szabályoknak, hogyan tudnak még éppen megfelelő jegyet szerezni, s ennek érdekében megtenni, amit kell. A diákba nem a tanulás igénye íródik be, hanem a megfelelő jegy megszerzésének performanszai: időben lemásolni a házit, jó puskát készíteni, eljátszani, hogy tanulok stb., s mindeközben túlélni vagy épp jól megélni az iskolai mindennapokat.

Szabolcs „jó stratégiát folytat”: a levelezés mellett fölneáz, többször odafigyel, ír is valamit (talán mindent), és főleg többször közbeszól, hozzászól, ezzel elintézi mintegy, hogy a tanár egyébként békén hagyja, s így még úgy is tűnik, hogy aktív résztvevő. (KN 2007.04.12.)

A tesztben A, B, C válaszok vannak, valaki megjegyzi: „Múltkor tök sokat eltaláltam találomra.” (KN 2007.02.28.)

Érdekes, hogy azt lehet megfigyelni, hogy kevés kivételtől eltekintve mintha a diákokat nem érdekelné igazán, hányast kapnak. Egyfajta ironiával tekintenek a jegyre, jegyadásra. Persze van, aki jelzi, hogy szüleinek lesz véleménye a jegyről, és a fenti lány is mérges volt a kettes miatt, Szuzi pedig izgult, csurított és csurított a jegyért, de mégsem tűnt úgy, hogy nagyon letörte a rosszabb osztályzat, amit kapott, az pedig inkább tűnt egyfajta félig komoly játéknak. (KN 2007.01.19.)

A tanár beszéde (beszélgetése) közben hátul a tanulók – akik teljesen kimaradnak elvileg ebből a megbeszélésből, elvész velük az oktató kapcsolata – mégis (egy részük) valamilyen módon követik az órát a maguk módján. (KN 2007.01.19.)

[Az osztálykiránduláson] 11 után Mária körbejárt a szobákban. Addigra mindent úgy rendeztek, hogy rend legyen, az italokat elrakták. Felkészültek a tanári ellenőrzésre (amin Máriát leginkább az érdekelte, mindenki itt van-e), és jól eljátszották a szerepüket. Jó kisfiúkat és kislányokat játszottak: pl. „ó, direkt lementünk dohányozni” (persze ez igaz volt, de nem árulták el, hogy fönt is cigiztek). Tényleg előadták magukat, és érdekes volt ezt a színjátékot látni. (KN 2007.05.09–11.)

A félévi magatartásjegyeket beszélük meg.

Érdekes kettős folyamat ez. Egyrészt a tanár bizonyos jegyeket jelzés értékűnek gondol, legalábbis így kommunikál, s a diákok is küzdenek (inkább ironikusan, viccesen) egy-egy jobb osztályzatért, de (másrészt) közben az érződik, hogy ez nem egy komoly játék: gyakorlatilag a tanár mindenkivel egyénileg megbeszéli a jegyét (miközben hangzavar van a teremben), sokszor a megbeszélés játékos alkudozássá lesz. Az látszik, hogy senki nem veszi igazán komolyan ezt a jegyet, inkább a „külső” elváráshoz igazodás miatt játsszák el (performance!), hogy fontos.

A jegyek beírása után egy lány unottan felsóhajt:

– Még 15 perc!

Az egyik lány mellettem közben telefonál, vagy hallgat valamit a telefonján.

(KN 2007.01.11.)

Érdekes megfigyelni, hogy amikor a tanár rájuk néz, akkor a diákok arckifejezése megváltozik. Vigyorból komollyá változik. A test megnyilvánulásai ezek. A test, ahogyan jelen van az órán, a test, ahogyan változik.

(KN 2007.03.05.)

Még az óra előtt beszélgettünk a fiúkkal. Áron elmondta, hogy Szőlő 3-ast kapott főciből, úgy, hogy olyan negyed órát tanult rá. Fölvetette: Mi lenne, ha tanulnánk?! Milyen szuper osztály lennénk!

(KN 2007.05.15.)

Elég sok az igazolatlan óra, röpülnek az osztályfőnökök, az igazgatóik. Azt érzékelem, hogy nem igazán érdekli őket, mit kapnak a hiányzásokért. Egyfajta „ki azért ne rúgjanak, túl sokat ne kapjak, különben mindegy”.

(KN 2007.05.15.)

S a nap legklasszabb jelenete (de talán a félévé is), hogy Áron fogja magát, és megborotválkozik, fogadásból (Szendivel, 500 Ft és egy sör). Szépen végigmegegy az egész folyamaton, még a tükrét is elhozta magával. Körülötte (velem együtt) dőlnek a röhögéstől. Nem tudom, [a tanár] mennyit vesz észre az egészből, de nem reagál semmit.

(KN 2007.05.25.)

Többször a kijátszás performanszai jelennek meg naplóbejegyzéseimben:

Felsorakoznak szokás szerint. Játékóra, de bemelegítés az elején.

Röhejesen kezdődik az óra, az egész kicsit az. Olyan lustán melegítgetnek, sokszor maguk is röhögnek a diákok a bénaságukon, immel-ámmal csinálják, a tanárt kijátszva (ha nem néz oda, csak fekszenek a földön, nem fekvőtámaszoznak).

(...)

Visszafele [testnevelésóra alatt] szembejön velem három diák, sétálva.

– Hát ti mit csináltok? – kérdezem.

– Futunk – válaszolják ők.

– Hát akkor jó futást! – mondom nevetve.

(KN 2007.03.26.)

Az egyik fiúnak nagyon ügyesen hátulról egy fülhallgató van bevezetve a fülébe. Jól álcázza, a tanár nem veszi észre (valószínűleg).

(KN 2007.01.11.)

A hiányzásokat beszélük meg. Látszanak a hiányzással kapcsolatos „játékai”, kijátszásai a fiataloknak:

„Itt van egy régi igazolás, csak már átírták.”

Többen gyakorlatilag nem járnak be olaszra, spanyolra. Emlékszem, hogy volt, aki tényleg mondta is ezeket valamikor korábban a szünetekben. A testnevelés tűnik még neuralgikus pontnak. Amikor valaki csak első órára van beírva, akkor a tanár megkérdezi, mi volt. Mindenki így válaszol:

„10 percet késtem”, a tanár ezt elfogadja, és igazolja a hiányzást. (Ez szinte már rítusszerűen így ismétlődik.) Most már értem, mikor késett Liza, és az óra vége előtt 5 perccel jött be, akkor miért mondta: „azért (ti. jöttem be ennyi időre), hogy azt tudjam mondani az főnek: 10 percet késtem”.

(KN 2007.02.28.)

Gyakorlatilag fölspannolja magát [a tanár], s egyre mérgesebben mondja, hogy írnak majd minden órán, mert nem tanulnak. A füzeteket kezdi el nézni: kinek mi van beleírva, itt van-e. [Egy diák] mellett ültem le, ő mutatja nekem, hogy olyan fürete van, amiben minden benne van egyben: kémia, földrajz, német... Amikor a tanár elhalad mellette, és megnézi a füzetét (a vegyességet nem veszi észre) a diák megjegyzi: „Vén szipirtyó!”

(KN 2007.02.23.)

[X]-ék elmondják, hogy lebuktak. Csak a cigit vette észre a tanár, a sört nem, így szerencsére csak egy intőt kapnak.

(KN 2007.04.26.)

A külső kontroll még a közösségi, diákélethez tartozó programokon is meghatározó:

[Az éves diákközygylésen]

Sokan elmennek róla. Mintegy menekülnek. A tanárok mondják, hogy ne menjenek, de elmennek. Van, aki csak azt mondja, kimegy cigizni, de aztán nem jön vissza. A kisebbek maradnak. Az osztályfőnöknek fontos szerepe van. Mária eléri, hogy a legtöbb maradjanak.

A diákok, úgy látszik, (sokan) nem látják értelmét a közgyűlésnek, nem érzik az ügyet magukénak. Kérdés, hogy lehet [és miért kell?] egy ilyen demokratikus dolgot hatalmi eszközökkel kényszeríteni (itt kell maradni pl.).

(KN 2007.03.01.)

[Az utolsó napon iskolai sportnap van]

Elég kevés a diák, sokan nem jöttek el, inkább csak a csapatok tagjai vannak itt. Az osztályból is csak a fiúk, gyakorlatilag a focicsapat tagjai, de például Áron nem. Itt van még az osztályból Fanni, nyilván a barátja, Robi miatt, itt van Jenny, akit

látok köszálni, és Karcsi, aki, mint kiderült, csak később jött vissza valamiért, mert egyébként ő is elment reggel, mint az összes többi diák, akik bejöttek, és egy pofavizit után elmentek haza.
(KN 2007.05.15.)

A test kontrollálásának, a bevés(et)ésnek egy másik területe a kulturális „tartalmak” közvetítése. Tetten érhetők kikristályosodó értékdimenziók, emberről, társadalomról szóló diskurzusok, narratívák. Egy bahtyini értelemben vett „hivatalos hang” elemeit lehet ezekből összerakni. Ez a hang maga is polifónikus, nem egységes, de megvannak a maga csomópontjai. Külön fejezetet lehetne szentelni ennek a kulturális iratnak. Itt ismét csak néhány elemet idézek fel:

Néhány éve az egyik legkisebb parlamenti párt egyik képviselője felvetette a Himnusz megváltoztatását. Senki nem támogatta az ötletet. Azt gondolom, természetesen. Úgy gondolják, hogy 15 millió magyar számára még mindig olyat tartalmaz, ami a nemzeti identitásban fontos.
(KN 2007.04.16.)

Tanár: Miért van az, hogy ha hazamegy az ember, akkor bekapcsolja rögtön a tévét, a rádiót?

Valaki: Mert idióta (félhangosan).

Szuzi: Mert a magány őrtjítő.

Tanár: A magány nehéz, mert eszünkbe jut olyan is, ami idegesít... hogy valamit rosszul csináltunk. Ez a vers rámutat a magány értékére.

(KN 2007.01.19.)

[Angolórán] A kommunizmus, kapitalizmus a téma. Jön a kapitalizmus Kínába – mondja az olvasmány.

(KN 2007.03.06.)

A múltkori dolgozat megbeszélése kezdődik el. A témája: tőke, pénz, államadósság stb. (Megj.: sajátosan neoliberais szemlélettel.)

(KN 2007.01.11.)

Miközben a diákok feladatokat oldanak meg, én nézegetem az angolkönyvüket. Igen ügyel a könyv a PC-ségre. A témáiban is hangsúlyos egyfajta human rights education (nők, jobbkezesek, balkezesek stb.). Egy nyelven keresztül egy kicsit másfajta nevelési-oktatási kultúra szüremkedik be így: ez érdekes. Az olasszal kapcsolatban (nyilván /?/) ezt kevésbé lehet így érzékelni.

(KN 2007.05.15.)

Tanár: A mai 14-15 évesek egy százaléka mondható kulturáltnak: jár színházba, operába.

A gyerekeiteknek olvastok majd meséket?

(KN 2007.04.16.)

A tanár az agrártámogatásról kérdez. Megbeszélés.

– A húst raktározzák.

– Miért nem adják az éhező embereknek? – mondja Fanni.

– *A gazdaság nem jótékonyági intézmény* – mondja a tanár.

– Akkor hagyják megromlani? „Ez jó...!” – méltatlankodik Fanni.

– Igen – intézi el gyorsan a tanár.

(KN 2007.03.01.)

Tanár: „Nekem nincs mobilom, nem vagyok VIP. Ti a mobilotok rabszolgái vagytok.”

(KN 2007.03.13.)

A tanár a stranger szót akarja megmagyarázni és Frank Sinatra dalára utal /Idegenek az éjszakában/, ahol előfordul a szó. Többen csak néznek ki a fejükből. A tanár, amikor látja, hogy értetlenség fogadja utalását, megjegyzi: „Nagyon fiatalok vagytok!”

(KN 2007.03.06.)

Egy kisebb hangzavar miatt a tanár megsértődik, leül, vár, és hangsúlyozza, hogy mekkora szívességet tesz most a diákoknak, hogy átnézik az anyagot: ezt érezniük kellene. (Úgy tűnik, nem igazán érzik.)

(KN 2007.03.02.)

„János, tudja, hogy jóban kell lennie velem, mert különben rossz jegyet kap, slussz, passz, csá! Vizsgázhat év végén!” majd folytatja a lelki szpícsket: a lelki terápiáról beszél, a zene szerepéről. „Aki ezt a borzasztó disco-zenét hallgatja, vagy heavy metalt, az előbb-utóbb idegbeteg lesz.” Erre nevetnek. „Jó, persze, szükség van a lazításra, a szünetben is, ami megy zene – folytatja –, de a sportoló is előtte összeszedi a gondolatait, nem megy neki rögtön.” „Dehogynem.” – szól közbe a bokszoló fiú az osztályban.

(KN 2007.03.12.)

[A diákigazgató-választás után]

– Harmadikok lettünk. Lemaradtunk. Még a saját osztálytársaink sem szavaztak ránk.

– Bunkók voltak, a Zrínyi Konföderáció. Összefirkálták a plakátokat.

Mária reagál:

– Hát gyerekek, a demokrácia ilyen. Ennél az életben sokkal rosszabb dolgok fognak titeket érni. Nem olvastok újságot, nem néztek tévét?!

(KN 2007.03.29.)

A tanár megkérdezi a diákoktól: „Miért csináltam ezt?” Egy diák azt mondja: „Hogy lássuk, hogy nem tanultunk.” Aztán a tanár lelki szpícsbe⁷⁸ kezd, elmondja, hogy hetven órát eltöltenek itt, és hogy mire kellene ezt kihasználni.

(KN 2007.03.02.)

⁷⁸ Az ilyenfajta lelki szpícskek elég gyakoriak.

A társadalmi nem (normatív) testbe írása is többször megjelenik:

A tanár mondata Tündéről és a darab végéről:

– Tipikusan női gondolkodás: elég a boldogsághoz, hogy két ember társként együtt van.

(KN 2007.03.04.)

Tanár: Karcsi! Döntsd el, mit akarsz! Légy férfi! Ha férfi vagy, légy férfi!

(2007.02.20.)

[Testnevelésórán] Halasi kicsit bénázik a kézilabdában. A tanár nevetget rajta: nem hangosan. Majd nekem mondja:

– Gerendát akart csinálni. Ragaszkodott hozzá. A gerendagyakorlathoz. De az női szer: mondtam neki!

(KN 2007.04.23.)

Beszédes lehet a tanári hallgatás is:

Az [angol]óra elején a fiúk odaviszik az irodalmi szöveggyűjteményt a tanárhoz, és megmutatják neki (egy vers szövegét mutatják neki, amiben, mint kiderül, szerepel a gay szó):

– Akkor ez mit jelent? Hogy csak egy buzi vagy?

– „Te nem lehetsz más.” Ez van ott. – válaszol a tanár.

– Csak egy buzi?

– Meg kellene nézni, hogy nem jelent-e mást is.

Különösnek tartom, hogy nem javítja ki egyáltalán a fiúk szóhasználatát.

(KN 2007.01.31.)

Az utóbbi jelentet azért is fontos kiemelni, mert – amint még később utalok rá – ez volt a kutatásom alatt az egyetlen olyan jelenet, amikor a tanár bevonódott a meleg-séggel kapcsolatos diskurzusba!

A „tananyagban”, tantárgyakban közvetített tudás a tanulók narratíváiban sokszor jelenik meg haszontalanként.

A tárgyakról, azok hasznáról beszélgetünk annak kapcsán, hogy megkérdezik, melyiket tudom. Áron a fizika példáját hozza föl:

– Ha valaki építész akar lenni, még a tárgyból is, ami kell hozzá, olyat kell megtanulnia, aminek semmi köze az építészethez.

(KN 2007.02.23.)

...nekem az összes iskolával ugyanaz a bajom, hogy túlzottan egy irányba akarják tolni az embereket. Nem adnak választási lehetőséget, hogy te mihez értesz, vagy mi érdekel, hanem nyomják a darát, aztán, ha tetszik, tetszik, ha nem, nem. Mi a szarért kell nekem például kémiát tanulni, amikor nem is érdekel, és nem is fogom soha

használni. Vagy például a rajz, hogy csak azokat a hülye vonalkákat rajzoljuk, amiktől szerintem unalmas.

(Interjú: Alma)⁷⁹

A tananyagot a fentiekén túl tovább lehetne elemezni, kifejtve, hogy milyen elhallgatások vannak benne, milyen műveltségképet reprezentál, milyen akadémiai tudást akar közvetíteni stb. Nem nehéz érvényesíteni naplóm alapján a szakirodalomban szereplő narratívát, miszerint (ez) az iskola (is) egy kulturálisan egyoldalú tudást (diskurzusokat, „testbeiratokat”) közvetít hegemon módon, mely gyarmatosító, fehér, középosztálybeli, heteroszexista, patriarchális és kapitalista kulturális i/írat, hang. Ami a legproblematisabb azonban, az nem is ez a „tartalom”, hanem inkább a bevés(et)és maga: a fenti irat mint kész, fix, befogadandó tudás jelent meg, melyet be kell építeni a test/szubjektumba, és nagyon ritkán fordult elő, hogy a diák aktív szerepet kapott volna az írás, a tudáskonstrukció folyamatában, hogy a kritikának, kérdésföltevésnek helye lett volna e folyamatban. Még az a tanár is, aki például tisztában volt másféle interpretációs stratégiák lehetőségével (pl. épp az általam itt érvényesített bahtyini elmélettel), úgy fogta fel, hogy a diákok képtelenek az (át)értelmezésre, kritikára, és egyszerűen elmondta (gyakran lediktálta) nekik, mit hogyan kell interpretálni.

Nemcsak a „tartalmi” kultúráközvetítés kapcsolható a hegemoniához, hanem az egész fent leírt bevés(et)ési folyamat is. A tartalom és mód, a tananyag és a test kontrolljának sokrétű fent említett folyamatai valójában ugyanúgy a testbe írás-vésést jelentik. Az, hogy a diáknak ülnie kell és írnia, ugyanúgy egy diskurzust ír be a testbe, mint a tanári mondat arról, hogy a gazdasági élet nem szeretetszolgálat: az alkalmazkodás kapitalista diskurzusát.

Hiába a kétségtelenül megjelenő jogok diskurzusára épülő (liberális), demokratikus i/írat, hang a „hivatalos” szövegekben (tanárok, tananyag), hiába az aktív diákélet előmozdításának sokféle kezdeményezése (projekthéttől a diákigazgató-választásig), mely sajnos inkább a tanulás *melletti* dimenzióként jelenik meg; a meghatározó kulturális i/írat mégis azt vés(et)i a fiatalok testébe (egy leegyszerűsítő listába gyűjtve), hogy:

- a tudás alapvetően kapott, előre meghatározott és előírt;
- a társadalom és a testünkkel abban elfoglalt helyünk fix, nem megváltoztatható;
- akkor lesz a pozíciónk a legjobb, ha fehér, középosztálybeli, heteroszexuális testünk van, és ha az ehhez a testhez kapcsolódó „hangot” hallatjuk;
- alapvetően elszenvedők vagyunk, és nem együtt (aktív alakítással) hozhatunk létre valami jót, illetve változtathatunk helyzeteken;
- adott normatív mintákhoz kell alkalmazkodnunk, pontosabban eljátszanunk az alkalmazkodást, adott esetben ezek ügyes kijátszásával;
- végül, ha nem alkalmazkodsz az uralkodó hanghoz, i/íráthoz, akkor deficittel rendelkezel, problémás vagy stb.

⁷⁹ Az interjút az NVivóban a résztvevők neveivel tároltam, ide pedig a megváltoztatott névvel írom be.

Kérdés marad – amire még visszatérek –, mennyire valóban vésés, maradandó karcolás ez a bei/irat(ás), vagyis mennyire sikeres a test formálása. Ezen a ponton úgy vélem, talán a fenti utolsó pont a leginkább veszélyes, maradandó nyomot hagyó. Igazi (a fejezet címében is szereplő) *vésés*, seb lehet ez, mely jó alap a tőke irányította kapitalista termelés számára, hogy a maga képére formálhassa tovább az iskolából kikerülő fiatalok arcát, testét. A fiatalokról kialakított kép kérdése ez. Hivatalos és tanári narratívák rossz arcot-maszkot ragaszthatnak rájuk. Ennek egyik jó példája az iskolai Pedagógiai Program egy részlete:

„Általános probléma a tanulók életszemléletében az erkölcsi értékválság jegyeinek megjelenése, az érzelmek kezelésére való képtelenség (vagy ami még ennél is súlyosabb, az érzelmek hiánya), valamint az akarati jellemzők gyengeségei. Ennek leggyakoribb iskolai megnyilvánulásai: a tudás, a műveltség presztízsének hiánya; önismereti, önértékelési problémák; az ismeretszerzés, a szervezett tanulás iránti közöny, fásultság, motiválatlanság.”

E pszichologizáló, leegyszerűsítő, általánosító narratívában a fiatal deficitességében és nem lehetőségeiben jelenik meg. Föl sem teszi továbbá a szöveg a kérdést, milyen tanulás, milyen ismeretszerzés, ami iránt közönyösek a diákok, és miért. Nem merül föl: az akarati jellemzők gyengeségeit vajon nem lehet-e akár úgy tekintenünk, mint a kapitalista munkaetikával és alkalmazkodáslogikával szemben álló erősségeket; az önértékelési problémák pedig nem értelmezhetőek-e épp az iskolai-társadalmi vésetek következményeiként?

Egy másik tanári narratíva többször „lumpenproletár” mentalitásának titulája az osztályt, „a” műveltség iránt közönyösnek. A diákokról, illetve az osztályról kialakított narratívák beíródási folyamatára egyébként érdemes figyelmet fordítani. Naplóm alapján meggyőző lehet annak elbeszélése, hogy a diákok magukra is veszik a rájuk akasztott maszkot, testükben megjelenítik a róluk szóló diskurzusokat. A „lumpenproletár” osztály „lumpenproletár” maszkot vesz föl a fenti tanár óráján, rá is erősít erre a képre (nem figyel, hülyéskedik, érdektelen, nem alakító, nem kreatív stb.), de teljesen más az osztály maszkja és testben megnyilvánuló viselkedése annak a tanárnak az óráján, aki úgy nyilatkozik róluk, mint az élete három legjobb osztályának egyikéről, akik nagyon kreatívak (ezen az órán jegyzetelnek, figyelnek, hozzászólnak, élvezik stb.), és más az osztály maszkja annak a tanárnak az óráján, aki úgy beszélt róluk, mint a nyüzsgő, de a feladatokat, tevékenységeket szerető osztályról (valóban ilyenek az órán). Természetesen itt nem valami kísérteties másolásról van szó, hanem bonyolult interakciók során létrejövő folyamatokról, amelyben a narratíván túl számos tényező benne van, mégis szinte meglepően visszaköszöntek ezek a kikristályosodott értelmezések az egymástól gyökeresen eltérő (testi) viselkedésekben. S emellett nem lehet egyszerűen elmenni.

Itt sem csupán egyéni értelmezésekről van szó, hanem kulturális *i/iratokról*, melyek nem egyszerűen egyes tanárok nézeteit jelenítik meg, hanem annak a szélesebb, bonyolult társadalmi-kulturális hálónak a szövetrostjai, amelyet az előző fejezetben felrajzoltam. A már említett legfőbb probléma ismét nem az, hogy van többféle értelmezés – bár nyilván ezek között van/lehet kifejezetten destruktív is –,

hanem hogy ez társadalmi-kulturális beágyazottság és a pedagógiai folyamat, bevés(et)és láthatóan hatalmi és hegemon jellege gyakorlatilag soha nem reflektálódik az iskolában. Jó példa erre egy tanári hang, amely a szabályok hiányát panaszolja az iskolában, miközben nem veszi észre, hogy egyoldalú szabály-, és így társadalomértelmezés foglya marad, amely a szabályokat és a társadalmat nem együtt felépíthető, hanem felülről irányított valóságként beszéli el, egyoldalúan az alkalmazkodás diskurzusában, figyelmen kívül hagyva egy másik lehetséges társadalomképet, amelyben a szabályok, normák közös kialakításának narratívája a hangsúlyos:

A legkisebb ellenállás felé úsznak a gyerekek. Az a legkisebb gyereknél, akinek éppen nyiladozik az agya, is nagyon fontos, hogy pontosan tudja a tól-ig határokat. Az fokozatosan felépül normális esetben egy gyerek nevelésénél, hogy mik a lehetőségek, mik a megengedett dolgok, mik a tiltott dolgok. Kell, hogy legyenek tiltott dolgok, mert erről szól az élet. *Erről szól minden. Amíg társadalomban élünk, addig alkalmazkodnunk kell.* Én marhára úgy érzem, hogy itt az egyik legfontosabb cél, ha nem is kimondva, hogy a gyerek jól érezze magát. Én is azt gondolom, hogy érezze jól magát, de úgy, hogy ha vannak szabályok, akkor azt mindenki köteles legyen betartani. Én is, és ők is. És legyenek olyanok a szabályok, amik közelítenek, hogy hát ennél sokkal keményebb szabályok lesznek írottak és íratlanok, amikor kikerülnek máshova dolgozni vagy tanulni. És engem ez itt marhára zavar, mert azért itt rohadt nagy lazaság van.

(Interjú: Tóth)

A kulturális i/íratok hegemoniája a maga összetettségével együtt (pl. bizonyos liberális és konzervatív elemek együttes jelenléte) alapvetően a kapitalizmusnak, a tőkének az uralmát jelentik értelmezésemben. Ennek van ugyanis szüksége arra, hogy a többlettermeléséhez további megfelelő munkaerő termelődjön, amely nem kérdez, és változtatni, harcolni, alakítani nem akar. Ez a folyamat persze a lehető legjobban el is rejtőzik, láthatatlanná válik. Épp ezért kell láthatóvá tenni például egy ilyen kutatással. Bátran rá kell mutatni a személyes narratívákban is benne rejlő veszélyes diskurzusokra. A kapitalizmust talán szavaiban nem szívelő tanár kifejezése például a diákokról, a „lumpenproletárokról” rejtetten (számára sem láthatóan) a tőke szolgálatának megnyilvánulása – így elbeszélhető. A szó ugyanis jól reprezentálja a marxista értelemben a munkásosztályhoz tartozó, egy némileg más szociológiai kategóriarendszerben pedig a középosztályhoz sorolható, középosztályi öntudattal rendelkező réteg a proletariátust (látszólag intellektuális alapon) magától eltávolító burzsoá gesztusát. A tőke (a tőkés osztály) érdeke, hogy ezzel a (polgári ideológiai) felosztással (művelt középosztálybeli – lumpen, műveletlen proletár) megbontsa az ellene egységesen harcolni képes munkásosztályt.

3.5. Szubkulturális i/íratok

Már a fenti alfejezet szövegeiből látszik, hogy nincs arról szó: a fiatalok e bevés(et)ésnek passzív elszenvedői, befogadói lennének. És nem is csak túlélnek, kijátszanak, hanem aktívan kialakítják testük bevéséséből kivonásának ellenálló (a „hi-

vatalos” i/iratokat megtörő) gesztusait, rítusait, performanszait: az órai szöszmötölésektől a verbális szembeszállásokon, alternatív történeteken át az iskolai terek alkotó heckeléséig. Jelen van(nak) tehát az iskolában a szembenálló (*al-*) szubkulturális i/iratok is. A szembenállást nem úgy beszélem el, mintha minden gesztus egyértelmű lázadás lenne a fennálló kontrollal szemben, hanem egy olyan sokszínű, a fentihez képest alternatív, annak egyeduralmát megtörő kulturális „világot” állítok e történetben szembe a bevés(et)és kulturális pedagógiájával, amely szintén az iskolai élet elmesélhető i/irata. A szubkulturális itt nem pusztán a konkrét szubkulturákhoz való kötöttséget jelenti, hanem általában egy más „al-” jellegű kultúra(ka)t, melynek részei a széles értelemben vett szubkulturák, de a populáris kultúra különféle szegmensei is.

A fiatalok teste újra meg újra feszegeti a hegemon kulturális bei/iratot, annak kontrollját. Az órákon például az aktív test reprezentálódik különféle formákban: rajzolással, más írásával, szépítkezéssel, poénok gyártásával, megbeszélésekkel, zenehallgatással, telefonálással, a spontán csoportmunkával stb. Többek ezek, mint a túlélés tevékenységei. Annak az i/ir(at)(ás)a ez, hogy a testem nem önmagától elidegenedett valóság, nem pusztán kiszolgáltatott test, irat, hanem aktív, alkotó, kreatív és spontán, az alkalmazkodás szabályait nem feltétlenül követő alany, maszk. Emögött egy másik, más *szubkulturális*, *szubaltern* hang rejlik a testről, az emberről, sőt a pedagógiáról. Nem arról van szó, hogy a fiataloknak lenne egy eltérő pedagógiai koncepciójuk: nincs meg ugyanis a nyelvi, intellektuális eszközkészletük arra, hogy artikuláljanak egy versenyképes i/iratot a pedagógiáról, ami meg tud szólalni, és sokszor explicit megfogalmazásaikban magukévá is teszik a bevésést hegemon diskurzusát, amely magát mint egyetlen lehetőséget mutatja föl. Ugyanakkor gesztusaikból, performanszaikból mintegy kiolvasható, kihámozható újra-ír(at)ással egy „szubkulturális pedagógia”. Ezek az ellenrítusok sokszor egészen világos pedagógiai, sőt módszertani munícióval rendelkeznek. Ennek példája az órák megszokott egyéni feladat – közös megoldás ritualizálásával szembenálló rítus, mely az együttdolgozás akár tanárt is kijátszó megpróbálása. Sokszor följegyeztem a naplómban, hogy számos nem jegyre menő feladatnál (tehát nem csak mert akkor jobb értékelést érnek el!), amelyet a tanár egyéni munkaformában adott ki, a diákok hajlamosak voltak a közös munka keresésére. Többször egyfajta spontán csoportmunka vagy páros munka alakult ki, amely építőnek bizonyult, és megjegyzem, mint a „pedagógus megfigyelő Gyuri” mindannyiszor föl is tettem a kérdést, miért nem adta a tanár a feladatot eleve csoportmunkában: nagyon jól működött volna módszertanilag. A diákoknak nem sok ismeretük van arról, és még kevésbé tudnák hivatalos, szakmai nyelven megfogalmazni, hogyan lehetne sokszínűbbé tenni módszertanilag az órát, hogyan lehetne aktívabb a testük, mégis kifejezik ezt fenti performanszukkal, s én e könyvben hivatalos hangot is adok e nem hivatalos pedagógiának. De számos más hasonló pedagógiainak tekinthető i/irattal találkoztam a kutatás során.

Tanár: A szeretet lelke fog uralkodni a földön.

Egy lány: Szuzika lelke inkább!

Másik lány: És akkor mi lesz, nem mehetünk kocsmába, vagy mi?

Tanár: Ezt egy későbbi korba helyezi a beszélő.

Egy harmadik lány: Szuzi sötét kora.

Szuzi: A Jedi kora.

(KN 2007.02.01.)

Ez a már idézett jelenet, melyet lehet egyszerű poénkodásként, egy talán a kutató jelenléte miatt is elhangzó vicces beszólásként értelmezni, úgy is megjeleníthető, mint egy alternatív interpretációs stratégia megszólaltatása. A kontextus egy vers elemzése, amelynek a tanári diktálás egy adott jelentést ad. Eközben a diákok írnak ugyan, alkalmazkodva, de testükkel fel is feszítik az órai írás rítusát a beszólások performanszával. A poénok tartalma pedig megtöri a hivatalos hangot, és az általános képet ironikusan egy osztálytárshoz köti: a „szépen hangzó” értelmezésben szereplő szeretet lelkét és a későbbi kort mintegy személyessé téve, konkretizálva. A „szeretet lelkének” konzervatív etikai megközelítését véli fölfedezni a tanári értelmezésben az egyik diák – mely a mámort elutasítja, a kocsmá szubvilágával szemben áll –, és rögtön ki is kezdi azt: fölteszi a poénos, ugyanakkor társadalmi-kulturális szempontból nagyon is fontos és mély kérdést, mely mögött a hivatalos és a szubterrán (Young 1971/1997), vagy más megfogalmazásban úgy is mondhatnám, kapitalista etikai és kapitalista fogyasztói értékek szemben állása jelenik meg. A párbeszéd végén egy populáris kulturális utalás hangzik el, mely nagyon is találó itt: a más kor, a szeretet lelkének uralkodása kiválóan kapcsolható a Star Wars-mozik Jedi-hangulatához. Ez még ideológiailag is igaz, bár itt nagy valószínűséggel egyszerű emocionális odakötésről van szó. Íme, ez a rövid párbeszéd, diákbeszólás felmutat egy másfajta versolvasási stratégiát, amely teret ad az ironiának, az emocionális reakcióknak, a populáris kultúrának, de amelyet a tanár nem vesz komolyan, nem olvassa jelzésként. (Én biztos megálltam volna, hogy beszélgessek arról, milyen ez a Jedi-kor, és hogyan köthető a vershez, miért érezzük, hogy a szeretet lelkének uralkodása mint kifejezés olyan érzést ébreszt bennünk, amely a kocsmázással szemben áll; vagy ha olyan a helyzet, akkor akár a vers alternatív átírására biztattam volna a diákokat a Szuzika lelke, Jedi új kora, Szeretet lelke a kocsmában alternatív címekkel például). Az egyébként ritkán jelenik meg, hogy a tanár „lecsap” a felbukkanó kulturális utalásokra. Van persze kivétel:

A tanár a kard és a talár nemességéről beszél.

– Kik hordanak talárt?

– A varázslók. [Nyilvánvaló utalás ez a Harry Potterre]

– Nem rossz példa. Miért hordanak a varázslók talárt?

– ?

– A Harry Potterben a Roxfort Akadémia felsőfokú végzettséget ad: az egyetemen végzett értelmiség hord talárt.

(KN 2007.03.01.)

Az, hogy a diákoknak nincs artikulált koncepciója a nevelés(-oktatás) kérdéséről, nem jelenti, hogy ne fogalmaznák meg véleményüket, fejeznék ki elégedetlenségüket. Ez nyilvánul meg azokban a direkt (néhol durva) verbális szemben állásokban, melyek közül már idéztem:

Egyes lett [valakinek a dolgozata], és mérges emiatt, magában mormogja (csak mi halljuk):

– Úgy megszívatlak, geci! Csak ballagjak el, beverem a pofád!
(KN 2007.03.23.)

Ez van a tantárgyakhoz vagy a neveléshez kapcsolódó elégedetlenség kifejezéseiben:

Tanár: Pali, légy csendben. Tudjuk, hogy mindenki iránt tiszteletlenséget érzel. Ezt nem kell kifejezned.

Áron: Istenem! Ez a nevelés, bazmeg! (*nekem*)

T: Áron! Állj ki ennyi ember elé, és beszélj! Nevelni kell titeket? Hát már felnőtt emberek vagytok!

Á: Na, jön a szokásos! Minek jártok gimnáziumba! (*nekem*)
(KN 2007.04.16.)

Ez jelenik meg abban az egyébként zseniális ötletben, amit az egyik diák vet fel egy chatelés közben, hogy csinálni kéne egy filmet az iskolai óráról, ami jól „odabasz” az oktatási rendszernek (külön dokumentumban rögzítve 2007.05.13-as dátummal):

XY says:

pfff mondom még Igyors filmetis csinálhatnál

XY says:

kisfilmet mehetnél filmfesztiválra

Gyuri says:

hm, most hogy mondod, nem rossz ötlet! mindig is vonzott a filmezés, a bátyám szintén filmez(ett), egyszer nyert is egy filmfesztivált (dokumentumfilmmel), úgyhogy a nyomdokaiba léphetnék

Gyuri says:

J

XY says:

J

XY says:

amugy énmultkor

XY says:

leültem tanulni

XY says:

és akkor tudod van időm gondolkozni

XY says:

a világ dolgain

XY says:

és hogy csinálni kéne 1filmet

XY says:

Ilaza 10percest

XY says:

hogy milyen 1 óra a suliban

XY says:

az óra közben

XY says:

min gondolkodik

XY says:

olyan jókattaláltam ki, szét röhögtem magam ledül

XY says:

ha ott rámnýt valaki nemtudom mitgondolna rólam

Gyuri says:

na, figyelj! ez nem is rossz ötlet!

XY says:

*és nemis kéne semmi hozzá csak megkérni az osztályt +a tanárt h bentmaradjon
Idélután*

XY says:

hátde ebben 1-2káromkodás

XY says:

odabaszna..

XY says:

az egész oktatási rendszernek

Gyuri says:

MEG KÉNE CSINÁLNI! TÉNYLEG!

XY says:

figyeld eznem rajtammúlik

XY says:

nemis azonlenne a hangsúly h film hanem a szövegen amit utólag rámondunk

XY says:

rámondja 1ember

Gyuri says:

na még beszéljünk erről!

Gyuri says:

meg kéne valósítani

XY says:

jaja

XY says:

majd suliban

XY says:

+beszéljük

XY says:

ja és ezzel h ezt kigondoltam beis fejeztem azi tanulást

XY says:

+az egész hetit

Az én kutatói jelenlétem sokan úgy értelmezték, mint egy olyan lehetőséget, ami az ő szempontjaik, hangjuk megszólalását teszi lehetővé. Például többen írtak hasonló a kérdőívekben:

Szerintem jó volt [a kutatás], mert ő a diákok szemszögéből látta az órákat, és azzal, hogy a napjainkat figyelte, egy felnőtt is megtudja, hogy mit élünk át egy átlagos napon.

(KÍ 19.)

Szerintem hasznos [a kutatás], mert a tanárok megtudhatják a diákok véleményét az oktatásról és sokat tanulhatnak belőle.

(KÍ 29.)

A diákok saját magukról kialakított diskurzusaik, elbeszéléseik által szembe mennek azzal a tanári narratívával is, amely függő pozícióba helyezi őket. Szívesen megfogalmazzák autonómiájukat, a meg nem hallgatott személyes véleményüket is sok kérdésben, megjelenítve az ifjúsági korszakváltás (Gábor Kálmán 1992) korán önállósodó szubjektumait:

[Hárman] a tantestület elé kell, hogy álljanak. Úgynevezett tantestületi meghallgatáson vesznek részt, mert túllépték a húsz igazolatlan órát. Mesélnek róla, hogy milyen ciki, amikor ott áll egy csomó tanár előtt, az igazgató mellette, és megkérdi, hogy jött össze annyi hiányzása, és min akar változtatni a jövőben. Aztán persze mindenkit továbbengednek. A tantestület döntése, hogy folytathatja tanulmányait. [Egyikük] mérgesen jegyzi meg, hogy mi köze az igazgatónak ahhoz, hogy hogy jött össze annyi hiányzása, és ezt elég durván meg is fogalmazza: legszívesebben azt mondta volna: „Szopjátok ki a faszom! Mi közöttök hozzá?!” Természetesen a tanáriban nem ezt mondta.

(2007.06.12.)

[Két fiúval arról beszélgetek, hogyan lehetne jóvá tenni a problémát: az osztályfőnök kiakadt, és nem akarja az osztályt többé kirándulásra vinni; én azt mondom, hogy kedvesebbnek kellene lenniük vele][Egyikük] ...erre elmondta egyrészt az ő variációját, hogy ő azt hitte (azt akarta hinni?), az ofő fölmegey előbb ellenőrizni, s mikor felháborodva szólt hozzá, akkor ő is (megint érdekes: ő másképp érzekelte a történeteket, mint Mária), másrészt azt mondta, hogy ő nem fog bocsánatot kérni, nem fog kedveskedni a tanárnak (mikor mondtam, hogy még helyre lehet tenni ezzel a dolgot). [Másikuk] jegyezte meg, hogy ő várja a kedvességet, de ők sohasem érezték kedvesnek. Jó fej, szeretik, de nem KEDVES, közvetlen velük. Elgondolkodtam: ebben van valami (persze jó kérdés, tyúk vagy a tojás volt előbb: ő nem volt kedves, vagy az osztály; az elsősökkel, amint láttam, sokkal kedvesebb, ez tény, és ők is vele). Aztán kifejtették, hogy egyébként nem is érdekli őket, hogy nem viszi őket többet kirándulni. Szerveznek ők bulikat, oda meg azok nem is mennek el, akit nem akarnak elhívni. Ebből látszik, mennyire autonóm módon gondolkodnak az iskolai életéről, az osztály életéről, számukra a felnőtt kiiktatása nem probléma...

(KN 2007.05.09–11.)

A fentiekkel még messze nem tártam föl a szubkulturális i/iratokat, melyek nagyon sokszínűen vannak jelen az iskolai életben. Eleve nagyon sokféle populáris kulturális, vagy az ifjúsági (szub)kulturá(k)hoz tartozó téma, megnyilvánulás, „irat” (újságok, dvd, internet) kerül elő a szünetekben, órákon. Külön figyelmet érdemel a stúdió, vagyis a minden szünetben szóló iskolarádió, mely teret ad az ifjúsági kultúra sokszínű zenei világának, és melyet sok tanár nem hallgat szívesen, de amit a lelkes diákoknak sem könnyű működtetni az érdektelenség miatt. Íme – ahogy láttuk a közgyűlés kapcsán is –, a részvételi, alakító működtetés nehézségei visszaköszönek egy nem erre építő közegben.

A beszélgetésekben számos film, műsor, program jelenik meg a kutatási naplóm tanúsága szerint:

Áron a Depresszió-koncentről mesél, amin Andival voltak. A háta fáj. Tombolt félmeztelenül.

(KN 2007.04.16.)

[A kezdő tanári megbeszélés elején] Az osztályfőnök lekapcsoltatta a zenét, ami ment a tornateremben hangosan (ha jól emlékszem house volt). Mosolyogva gondolkodtam el azon, hogy egy szubkultúrákról szóló kutatás épp egy diák szubkultúra megnyilvánulásának megszakításával „kezdődik”.

(KN 2007.01.08.)

Látom, milyen újságok vannak jelen a suliban pl.: Vox Magazin, Tunning

(KN 2007.02.01.)

Beszélgetünk Amszterdamból is, annak kapcsán, hogy Kovács Palin egy vadkenderes Amszterdam póló van. Szóba kerül a fű, hogy kipróbáltam-e. Ők nem – állításuk szerint. Szó van a goapartiról is (én említem, hogy ott sokan füveznek, de én nem szeretem a szagát se). Áron beszél barátairól, akik járnak a Kashmirba (s már ő is el akart menni, de még nem jutott el), akik mindenfélét bevesznek (nem is tudja miket), és ettől ő rosszul érezné magát. Érdeklődik a goáról. Picit mintha várná, hogy azt mondjam: én nem drogozok, egyszer gyere velem el.

(KN 2007.02.16.)

Kálmánt megkérdezem, és beszámol róla, hogy nagyon jó volt a Hammerfall-koncert (végre tisztázom, hogy is kell írni pontosan!), Istvánról meg kiderül, hogy Barcelona-drukker (a sáljára kérdezek rá). Poénkodni kezdenek vele többek között azon, hogy veszített a Barcelona egy meccsen.

(KN 2007.02.22.)

...beszélgetnek a filmekről: Fagyhalál (Andi szerint jó), Bűnös viszonyok (Szabolcs szerint jó: Jude Law játszik benne).

(KN 2007.02.22.)

Andi és Ivett zenét hallgatnak. Megkérdezem, mit: Prodigyt. Belehallgatok. Elmondja Ivett, hogy szereti, de nem ez a kedvence. Emős együtteseket szeret.

– Mint a Black Parade szám? – kérdezem.

– Igen. Az jó – válaszolják mindketten.

– Te milyen zenét szeretsz? – kérdezi Andi.

– Mindenfélét.

– Tehát ilyen vegyes vagy?

– Igen, de van, amit jobban szeretek.

– ?

– Pl. az elektronikus zenét.

– Technót? – kérdezi Ivett (nem túl lelkesen)

– Azt is, de inkább a goát.

– Goa – kiált fel Andi, és megfogja a karom. – Gyere le Mucsára (már máskor is használta ezt a kifejezést, pl. a DÖK-táborral kapcsolatban, vidéki hely, falu megnevezésére)! Lesz egy goaparti!

– Hol?

– Ott szokott nyáron lenni, hosszabb ideig tart.

– Ozora?

– Az-az!

(Közben már becsöngetnek.)

Andi már hátrafordulva, csodálkozva kérdezi:

– És figyelj, nem használasz semmit?

– Nem – válaszolom.

(KN 2007.02.23.)

Kiderül, hogy valamilyen VB-t [világajnokságot] játszik Tibor, virtuális VB-t egy online játékban. Mezei arról mesél, hogy pénteken a ZP-ben emo-verés lesz. Buli, pia, csajok – erről esik szó. Csajok meghívásáról, árakról, zenékről, a Zöld Pardonról. (2007.06.12.)

Nyilasmisivel a Fűrész című filmről beszélgetünk, amit megnéztem, és visszahoztam neki a kazettát. Elmondom, hogy tetszett, érdekes volt. Elmondja, hogy a további részek is nagyon érdekesek. Nagy csavar van mindegyikben.

(KN 2007.06.15.)

Mezei megjegyzi, hogy az egyik lány olyan, mint Rémszem Mordon...

(KN 2007.06.08.)

Petőfi életművét kezdik el megbeszélni. Liza solitaire-t játszik a mobilján.

(KN 2007.05.18.)

Szünetben a stratégiai játékok kerülnek szóba. Áron rendszeresen játszik ilyenek (Többekkel vitatkozik azon, melyik is a jó), de most letiltották az egyikről, mert két néven volt bejelentkezve...

(KN 2007.05.29.)

Ahogy kimegy az osztályfőnök, belépnek a bolondballagók:

„Ilyenek voltunk, vadak és jók, bűnösök közt is ártatlanok...” – éneklük, és vonatozva elől körbemennek. Be vannak öltözve többen: katonai kellékek (sisak) pl., több fiú nő ruhában (szoknya, befont haj). Vízpisztollyal lövik az osztályt.

– Hülye buzi – reagál Szuzi, de csak viccből.

(KN 2007.05.04.)

Belehallgatok a Roadba, amire Áron megy a Süss fel napba (én mondom el neki, az hol is van, meg hogy a közelben lakom). Kemény, nem rossz zene, jó szöveggel (úgy tűnik e kevésből).

(KN 2007.03.23.)

[XY] fölvetett az msn-jére, és ahogy beléptem, meg is szólított: kiírta nekem a 300-at CD-re. Majd a Szigetről beszélgettünk.

(KN 2007.03.26.)

Vox magazint olvasnak egy-ketten, mások valamilyen autós újságot adnak tovább egymásnak. Van, aki sportújságot forgat.

(KN 2007.03.29.)

Rögtön beindul a zene [az iskolarádióban]: hip-hop.

(...)

Több rituális köszönést látok a diákok között: kézfogás csettintéssel.

(KN 2007.01.19.)

„Kiszeli Tündét hogy futtatják, bassza meg, pedig milyen buta!” – mondják a fiúk.

(...)

Piroskáról kiderül, hogy a L’art pour l’art-t szereti.

(KN 2007.03.09.)

Margit rákérdez Ivett piercingjére. Elmondja, hogy nem fáj, amikor csinálták. Andi meg a nyelvébe tett dobókockáról mesél, amit kivett, mert „az anyám ideggörcsöt kapott”.

(KN 2007.05.09–11.)

A Zrínyi második énekének felolvasásakor csönd van. Majd amikor elkezdődik a megbeszélés, sokan másról kezdenek beszélgetni. Mellettem a lányok pl. szépségszeti dolgokról: fodrászkellékes boltról.

(KN 2007.04.23.)

Aztán Rita a tegnapi Kész átverés show-ról mesél, s közben azt mondja:

– Csöngött a telefonja, mint most az enyém. Egy pillanat! – és föl is veszi, beszél, majd befejezi a történetet.

(KN 2007.04.13.)

A diákok számos egyéb szubkultúrát, popkulturális elemet említenek az interjúkban. Életük fontos része az internet, a televízió, a zenehallgatás, egyeseknek a sport (foci, karate, bokszt), van, akinek a néptánc (de ez a diák jellegzetesen kilóg az inkább középosztálybeli szubkulturális odatartozásával). Többen jelölik meg a hip-hopot kedvelt zenei irányzatukként, van aki ennek (baloldali) ideológiai háttérével is tisztában van, azonosul is vele, ugyanakkor (s íme egy fontos ambivalencia) bizonyos bandákkal néha részt vesz (vett) cigányverésekben is.

Ezek az epizódok, történetek és a diákok meséi mintegy behozzák a „kinti”, sokszínű, populáris világot, a maga hibriditásával: azt a világot, amit az iskola hivatalosan elhallgat, kizár diskurzusaiból, amely pedig – ha hihetünk az ifjúsági korszakváltást leíró elméletnek – egyre fontosabb szerepet tölt be a fiatalok életében, alakulásában. Megemlítendő még itt, hogy ez egy láthatóan globalizált világ, lokálissá váló, de mégis globális kulturális szövevettel.

Külön elemzés tárgyai lehetnének – akárcsak a később bemutatott iskolai alkotások (padokon, falakon) – a populáris, szubkulturális világ szövegi és képi reprezentációi: a megjelenő értékek, kifejezésformák, ideológiák, interpretációk stb. Korábban a parti kultúrájával és a kortárs filmekkel kapcsolatban készítettem ilyen elemzéseket (Mészáros György 2003, 2005b), és úgy vélem, nagy szükség van az

ilyen pedagógiai értelmező elemzésekre, melyek megszólaltatják a szubkulturális pedagógia hangját, kihívást jelentenek a mainstream nevelési diskurzusok és antropológiák számára. Itt azonban az iskolai világ etnográfáját középpontba állítva most nincs módom (helyem) erre ebben a könyvben. Akár egyes szövegek részletes elemzéséből is születhetnek tanulmányok, mint például a blogomra föltöltött Fankadeli-számról, amelyet a feltöltő fiatal a világ legszebb szerelmes számaként aposztrofált, s amelynek egy részletét emiatt is érdemes szó szerint idézni.

„...a kulcsom kezébe tettem,
minden éjjel meghaltunk, és újjászülettünk mi így ketten
ezen a Földön,
ahol szűkös szótáram szavaiból költöm utókorom darabkáit,
elültetem közös erdőnk fáit,
hiszen más nem maradt már itt, a kopár világ alkonyán,
ennyit hagyott rá és rám a betondzsungel,
az alkony szült engem, de most hajnal,
gyere, fuss el velem a világ végénél távolabb!,
ahol sorsunk, bár gombolyag, egymásba fonódik,
kérlek, maradj itt velem, amíg meg nem halok!,
amíg le nem hunyom örökre a szemem,
addig érezzem, hogy a szerelem –
ahogy a kezed a kezemben éltet,
majdan, ha eljön az idő, új világot hoz el nekünk,
kérlek, csókolj meg és ölelj át,
mint a fák a mezőt, mint a házak a várost, mint a felhők az eget,
az alkony fia vagyok, és téged, a Hajnal lányát, míg csak dobog a szívem, szeretlek!...
(...Az alkony fia vagyok, és téged, Hajnal lányát szeretlek...!)”

Ez az esztétikailag is figyelmet érdemlő szöveg jól mutatja, hogy számos szubkulturális alkotásnak milyen hivatalosan is pozicionálható helye lehetne az iskolai tudásközvetítésben, nevelésben, ám ezek teljesen kizáródnak ebből.

Külön figyelmet érdemel a mobiltelefon, mely nemcsak a szünet, de az óra terét is kitágítja. SMS-ek, telefonálások előfordulnak óra közben is, akárcsak a zenehallgatás, vagy a játék a telefonon. Jellegzetes, amikor ezt esetleg ki is hangosítja valaki: „jaj, meghaltam” felkiáltással (nyilván a játékban). A fiatal ekkor egy másik térben is van, identitása, maszkja túllép fizikai testén, és virtuálisan meghal, újraéled, miközben az osztályteremben reprezentálódó teste megfelel a „nagyjából csöndben, ülve az órán jelen lenni” iskolai követelményének. A virtuális test, a cyberter és iskolai beszüremkedése szintén a szubkulturális i/íratok része, melyre még nagyon kevés figyelmet fordítottunk a pedagógiában.

Az eljátszásban, az iskolai performanszok kifigurázásában szintén szubkulturális i/íratot láthatunk.

Fanni az óra elején kiáll:

– Jelentsek?

– Jelents! – mondja Mária nevetve, kicsit mintha szokatlan eseményről lenne szó. Úgy éreztem, ez egy játék az iskolai rituáléval, amit most Fanni élvez...

– Tanárnőnek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 32, sokan hiányoznak.
– Tényleg sokan! – mondja az ofő, a fiatalok meg kommentárokat fűznek hozzá.
(KN 2007.02.20.)

Áron a törióra után belenéz Judit dolgozatába:
– Hülye vagy? Miket írsz bele? „Hát ennyi!” Meg J jel. Szívecskét is írhatnál!
– Hát én így írom. Meg alkudozom is a tanárral.
(KN 2007.02.23.)

Fontos megjegyezni, hogy miközben a játék sokszor megjelenik az iskola életében, ez nagyon kevészer történik meg a tanuláshoz, különösen az órai tanuláshoz kapcsolódóan.

Számos alkotó megtöréssel lehet találkozni, melyeket igyekeztem dokumentálni naplómban, illetve fényképekkel. A terek diákok általi belakása és átformálása néhol egészen művészivé válik (pl. egy japán írásjeleket is tartalmazó ceruzarajz a padon). A már említett padrajzok, a padon lévő kommunikációk vagy a populáris kultúra tárházából származó bölcsességek (graffitik, közszájon forgó „új népi” mondások) alternatív kulturális életéről tesznek bizonyosságot:

„Jobb elnézést kérni, mint engedélyt!

A droghoz vezető út nem visz sehova, de az odavezető utat kiszínezzik.

Ha tiltással nevelsz, hazudni tanítasz!⁸⁰

A szerelem olyan, mint a betegség, előbb vagy utóbb kigyógyulsz belőle!

Inkább dögöljek meg álva, mintse térdem csúszva éljek! [sic!]

Amíg egy nő elkopik, addig egy férfi edződik!”

Várom a hozzászólásokat:”

(Külön papíron egy diák által följegyzett mondatok, melyek a padra voltak írva)

[„Bölcsesség” a padon:]
„A biblia arra tanít szeresd felebarátodat
a kámaszútra megmutatja
HOGYAN :)”
(KN 2007.04.26.)

A kémiatanár köpenye: nevek vannak ráírva mindenhol, hátul pedig egy színes, vidám ördögfej [az osztálya csinálta neki].
(KN 2007.01.19.)

⁸⁰ Ez egy ismert graffiti. Jól látszik a populáris kultúra elemeinek cirkuláló áramlása a társadalomban.

Egy telerajzolt padot látok: le is fényképezem a telefonnal (ahol az olaszóra van).
 Valaki a rajzok alá írt:
 „Tök jók a rajzaid! Respect!”
 Alatta:
 „Köfike”
 (KN 2007.03.29.)

Egy ötletes versike, az áthágó, ironikus diákhumor jó példája:

Fufesz egy gyökér, fűtykös, kukesz, mukesz, dirr, durr,
 Köcsög, töcsöm, pöcsöm, fasz kópé
 Egy bankkártyás, hátulgombolós, muszály [sic!] dzseki riherongy kurva,
 Aki szeret hátulról kapni és nagyon élvezi,
 Utolsó kis seggkukker. J
 (KN 2007.03.09.)

A terek ilyen átalakítása – azok lehetőségeinek kihasználásával, de átalakításával
 hekelésként írható le, akárcsak a fentebb idézett kifordított performanszok.

[Egy diák] megmutatja nekem remekművét, műalkotását, amit kémian csinált a
 molekuladarabokból [hazaviszi]. Valóban kreatív munka. Eszembe jut a hekelés. Ez
 olyasmi: iskolai taneszközzel.
 (KN 2007.06.01.)

A liminalitás tehát erőteljesen jelen van a struktúrát hivatalosan is közvetítő, a struktúrába beépítő iskolai közegben, s maguk a tanulók is liminális szubjektumokként állnak ellen a struktúrának, kihasználva a fiatalsághoz mint diszkurzív kategóriához – a társadalomban is és azon belül különösen a populáris kultúrában – kötődő narratívát, mely liminális életkorként beszél el.

E kifordítottság (pl. hekelés) és sokszínűség jól beilleszthető továbbá a bahtyini karnevál (Bahtyin 1965/2002) narratívájába. Ez a hivatalost megtörő sokszínű, sokszor kifordított, ironikus szubkulturális iskolai tér valóban olyan, mint egy karnevál. És a naplóban leírom, ahogyan lassan az a benyomás alakul ki bennem a mindennapok során, hogy az iskola úgy is elbeszélhető, mint ami valójában sokkal inkább e karneválról szól, közkeletű szóval a buliról, és nem arról, amiről „hivatalosan”. Ezt támasztja alá két tényező szinte meglepően erőteljes jelenléte naplóm elbeszélésében: a humor, az ironia és az erotika, a szexualitás. Különösen az elsőben diákok és tanárok számtalanszor partnerre találhatnak egymásban. Mintha mindkettőjük számára jó lenne oldani az egyébként feszültséggel, többek között a fent leírt bevés(et)és feszültségével terhelt iskolai közeget. A tanári önironia ebben különösen a karneváliság irányába mutató gesztus, ami persze kevés ahhoz – akárcsak a sokmindent átszövő „buli hangulat” –, hogy valóban átalakítsa az iskolai bevés(et) és közeget, de fontos lépés ebben az irányba:

A tanár kísérletet mutat be. Ezüst jön létre. Megkérdezi:

– Milyen színű lett ez az ezüst? ... Na, most jól megmontd! Írjátok már, gyerekek, gyűjtsetek aláírást, hogy nyugdíjazzanak!
(KN 2007.04.13.)

„Jövök egy csokival mindenkinek” – mondja.

Szuzi azt mondja: „Sportszeletet!”

„Sportszeletet? Nézzen már rám!” – így a tanár.

„Akkor egy dromedár csokit!”

„Haha” – reagál a tanár.

(KN 2007.03.02.)

Az iskolai humorra már sok példát láthattunk, lássunk itt néhányat most az erotika és a szexualitás témájának gyakori szereplésére, mely szintén liminális elem az iskolai kontextusban:

Az olvasás után a tanár újra próbálja megbeszélni a költeményt. Azt kérdezi:

– Egyedül van. Mit lehet egyedül csinálni?

Erre többen összenevetnek, van lány, aki elpirul, úgy nevet magában. (Nyilvánvaló a szexuális utalás, amit a tanár mintha nem venne észre.)

(KN 2007.01.19.)

A lányok elmondják, hogy nincs kedvük Prágába jönni. (...) S mikor megkérdezem, hogy miért, először [egyikük] nem akar válaszolni. [Másikuk] mondja:

– Nem akarjuk itthagyni a pasijainkat!

– Ezt én másképp mondtam volna – mondja [egyikük].

– Ezért mondtam én – mondja [másikuk].

(KN 2007.05.04.)

A szexualitás, erotika persze beszéd szinten gyakran előkerül. Többféle formában. A leginkább említésre méltó talán az, hogy az egyik tanárnő és egy diák közé szőtt a társaság történetet. Erre persze alapot adott a tanárnő kirándulás eleji poénja, amikor a lányok arról beszéltek, hogy Rómeót találhatnak itt neki (mondjuk engem – ez is elhangzott), s ő erre igent mondott, én rögtön megemlítettem, hogy de hát úgy tudtam, barátja van, de erre ő azt mondta: „ó, Budapest messze van!”

(...)

A dolog persze tovább gyűrűzött a következő nap. A tanárnő is rátett egy lapáttal: valamit poénból ráragasztott a fiú mellkasára, majd újból megütögette a mellkasát azt mondva: „úha, [a neve] ez a maga mellizma volt? Gratulálok!”

(KN 2007.05.09–11.)

„Mesét kérek itt az ágyban / Ma este is erre vágytam.” – szól a vers.

Pali beszél valamit. „Itt az ágyban”, vagy valami ilyesmit.

„Ne felejtse el, ezt gyerekek mondják!” – mondja a tanár. – „Nem pornómese. A fantáziáját ne most izgassa!”

(KN 2007.03.09.)

A mámor és a szórakozás szintén feltűnnek a társalgásokban. Mámoron általában a feszültségoldást, a hétköznapi munkavilágból való kiszakadást biztosító állapotot értem.

A lányok beszélgetnek a szünetben: majd a Szimplába mennek, szoktak a Mélypontba is. A Kashmir is szóba kerül.

(KN 2007.02.27.)

A Mezei bulijáról mesélnék, ami valami sufniiban, vagy hol volt. Zita mesél arról, hogy bement a wc-be, és a wc-ben lehetett látni a pornót, ami ment a tévében, teliben egy tükörben. „Na most így hogy pisiljek!” – mondta. „Végül maszturbáltál” – mondja neki Szabolcs. „Dehogysis – feleli Zita. – Undorító volt.”

(KN 2007.03.12.)

[Valaki] elmeséli, hogy elmentek a Stexbe, amit én ajánlottam, és megkóstolták az orgazmus-koktélt. Jó volt, de ütős. Nevetve meséli, hogy nem tudta először, hol a szívószáll, és kért a pincértől. Fotót is mutatnak, amin [ő] ráhajol a banánra: orális szexre emlékeztető kép...

(KN 2007.03.22.)

Kutatási naplóm egy pontján elméleti megfontolásokat is följegyzek:

A következő este némileg árnyalta a képet [az osztályközösséggel kapcsolatban az osztálykiránduláson], de mindenesetre ennek kapcsán gondolkodtam el arról, hogy az ifjúsági kultúra bizonyos „közös” elemei ilyen összekovácsoló erejűek: a liminoid tapasztalatok, a mámor keresése, az önpróbálgatás. Ennek kapcsán merült fel bennem az is, hogy a kutatásom az ifjúsági szubkultúrákról szólna, de itt most épp egy olyan osztályt látok, ahol ezek nem jelennek meg markánsan. Vannak zenei stílusirányzatot követők, de a határok némileg elmosódnak, és a szubkulturális erős odatartozás nem jellemző (vagy legalábbis számomra nem derült ki még egyértelműen). Viszont látszik egy körvonalazódó ifjúsági kultúra: könnyűzenék, buli, ivás, lázadás, szóhasználat, közös filmélmények, tévéélmények, populáris kulturális elemek, cybertéri elemek, és persze az osztály mintegy saját belső „kultúrája”, amit már ennyi idő után meg lehetne rajzolni. Az ifjúsági kulturális közös világ és az osztály e saját belső kulturális világa összekapcsoló, összehozó erejű, amiben már én is valamilyen módon jelen vagyok, bekapcsolódom.

(KN 2007.05.09–11.)

A szubkulturális karnevál alapvetően liminális, illetve liminoid közege, és a struktúrát képviselő iskola szövetét ezzel bontja meg. Az iskolát szembe szokás állítani a szórakozás (mámor) világával. Nem szoktuk meg, hogy magát az intézményt beszéljük el liminoid közegeként, pedig a kutatásból kibontható egy ilyen kép is: nem a hivatalos reprezentációban, hanem mintegy a háttérben.

E liminoid karneváliságban a tanárok is cinkosok. Sokszor valóban azt lehet érezni (azt éreztem), hogy számukra sem jó a monoton ritualizáltság, és szívesen megtörik azt. Miközben a szabályok betartásának fontosságát hangsúlyozzák, szín-

te senki nincs, aki az órakezdő csengő jelzését igazán komolyan venné. A stúdió zenéje lekapcsolódik, ahogy becsöngettek, de a legtöbb tanár akkor kezd csak szedelőzködni a tanárban, és maga is örül, ha igazából az óra csak olyan 40-42 perc lesz, nem 45. A szabályok értelmezése sem abszolút tanári oldalról, és nyilván megvan az ő szubterrán értékviláguk is, ahogyan erre diákok (itt inkább nem idézett) történeteik utalnak. Az alábbi naplórészletek szintén ezt mutatják:

- Gyerekek, én olyan szinten unatkozom! Nem tudok haladni, senki nem figyel. (Ő unatkozik? Teszik fel a diákok a kérdést.)
 - Megalszik a tej a számban. Ciki, hogy már én is unom ezt az órát.
 - Megalszik a tej a szájában? – kérdezi János, – de hát egész órán beszél, tanárnő.
 - János! Az 5 egyessel nem kéne ugrálni.
 - Az előbb még négy volt – válaszolja, s valóban az óra elején négyről beszélt a tanár.
 - Beszámítom ezt is... – de nem értettem, mit mond pontosan, mire utal.
- (KN 2007.05.29.)

[A tanár az órán] Aranyos, amikor elmeséli, hogy az ő osztálykirándulásukon Debrecenben rögtön megbüntették a villamoson a gyerekeket. Egyből be is mondták a nevüket. Ezt így is kell tenni, de ha osztálykiránduláson vagyunk, azért ha nem jut eszedbe a saját neved, akkor mondd, hogy Kiss Mari vagy Nagy Józsi – biztat a csalásra. Ezen meg is lepődnek a diákok.

(KN 2007.05.15.)

Aranyos volt hallani Mária reakcióját, amikor kiderült, hogy Károly nem hozta el az útikönyvet: „Karcsi, baszki!” Az osztálytársak elmondása szerint ezt néha szokta mondani.

219

A várban belégtünk a templomba, mert a sort nagyon hosszú lett volna kivárni (a kijáraton mentünk be). A közös szabályáthágáson mindnyájan jól mulattunk. Persze a két tanár is ezt tette. Beszélgettünk az ilyen kisebb szabályáthágásokról. Mária elmesélte, hogy a férjével ilyet nem lehetne csinálni. Ő borzasztóan becsületes.

(KN 2007.09–11.)

[Utána] kezdődött a műsor [március 15-iki]. A hangosító srác berakott egy éneket: „A költő visszatér...” Mi nem tudtuk, de hamar kiderült, hogy nem ezt kellett volna betennie, a műsort szervező tanár ugyanis föllált, és erőteljesen magyarázta neki, hogy nem jó a szám, végül kifakadt, nem kiabálva, de elég hallhatóan: „Ezt nem hiszem el! Baszd meg!”

(KN 2007.03.14.)

Miközben azt írtam, hogy valójában erről a buliról szól az iskola, ezzel nem azt akartam mondani, hogy ellene mondom fenti narratívámnak a kontrollt, a bevés(et) és prioritásáról. Ez a mindennapokat valóban átható karnevál ugyanis nem törli el, csak feszegeti a bevés(et)ést, elviselhetővé teszi az unalom és passzív testpozíció óráit, és végül csak alárendelt pozícióban jelenik meg, a legritkábban a formális tanulás részeként. Pedig ez a buli nem pusztán „komolytalan”, időtlen, ökörködés, amint a hivatalos hang ezt megjeleníti. Tanulási és pedagógiai folyamatként

értelmezhető. Ugyanúgy mint a „hivatalos nevelés” bevés(et)e, ez is alakít, ír(at): a fiatal testét formálja, hússá tesz (*enflesh*), maszkokat, identitásokat hoz létre, ír át. Ugyanakkor másfajta beír(at)ás ez, sőt szüntelen áti/irat: résztvevő, az iróniának és a kérdésnek teret engedő, alkotó, kreatív, beavató. A tudás itt nem korlátozódik az előírtra, a hétköznapihoz kapcsolódik, és a megszerzése sem pusztán a befogadáson keresztül lehetséges. Az értékek mentén felépülő maszk-személyiség nem a megkérdőjelezhetetlen, direkt, az érzelmek megszólítása nélkül közvetített normativitás kontrolljának bevésetében formálódik, hanem a személy/test aktív részvételével, testi-érzelmi bevonódásával, a szubjektivitás átírásának lehetősége jegyében. A „hagyományos” tanulás- és nevelésfogalom kitágítását javasolom ezzel az interpretációval – kötődve munkám elméleti részének gondolatához –, mely a szubkulturális i/iratok pedagógiai jellegét elismeri. A tanulás és a nevelődés tágabb értelmezése tetten érhető a fiatalok hangjában is többször:

De az iskola nem nevel. Attól, hogy tudok pár évszámot, még nem leszek más ember. Az emo viszont megnevelt. Szerintem jobb ember lettem ettől. Figyelmesebb vagyok, meg minden.

(Interjú: Ivett)

Megkérdeztem, hogy az iskola mennyire alakít téged emberileg, és most megkérdezem, hogy mindaz, amit a szabadidőben csinálsz, mennyire alakít téged emberileg? Jobban, mint az iskola?

V: Hát nagyon. Sokkal jobban, mint az iskola. Jó, hogy itt is vannak, mondjuk, de a közelebbi barátaim iskolán kívül vannak, és az nagyon befolyásolja, hogy én milyen ember leszek. A családom, a gitározás és a rajzolás is nagyon erősen alakítja, hogy én milyen ember leszek. A gondolkodásomat valamilyen szinten a barátaim befolyásolják. Azóta, amióta közelebbi barátaim vannak, nagyon megváltoztam. Régen ilyen tökre bezárkózott voltam. Alig voltak barátaim. De utána átkerültem általános iskolában egy másik osztályba, és azokkal, akikkel ott összebarátkoztam még mindig jó barátok vagyunk. Velük szoktunk bulizni menni, meg ilyenek. És ők nagyon átalakították a gondolkodásmódomat, meg mindent.

(Interjú: Tímea)

...Hazamentem, és meg tudtam nézni, hogy mi is van ott. Meg olyanok is segítettem, akinek

nincs internetje. Ezzel én is tanultam.

K: Mennyiben más ez, mint az iskolai tanulás?

V: Hát teljesen. Szóval ez érdeklődés. Amit a suliban tanítanak, nem érzed azt, hogy miért kéne tudnod, hogy hogyan kell egyenletet megoldanod, de azt, hogy érdekel téged a sötét középkor, akkor meg tudod nézni. Az, hogy a tanár elmagyarázza neked az egyenletet, az téged nem érdekel, azt meg kell tanulni. De az, hogy olvasol valamit, ami érdekel téged, azt jobban megjegyzed, mint az egyenletet, ha megtanulnád. Az egyenletre nem emlékszel pár év múlva, de azt, amit így megtanultál, azt nem felejtet el. Különbözik értelme, hogy minek tudsz valamit. Mert hát azért a tudás az kell, akármivel beszélgetsz. Ha olyan csoportba kerülsz, és nem tudsz megszólalni, az gáz. Én úgy gondolom, hogy nekem így a legtöbb dologról megvan a véleményem. Az a másik legfontosabb, hogy az embernek meg legyen a véleménye.

(Interjú: Áron)

Nem érzem magamat rockernek. Egyáltalán nem értem, hogy az miért jó, hogy... szóval volt ilyen fórumon az interneten ilyen fórumbejegyzés, hogy ilyen és ilyen zenét hallgatok, ilyen és ilyen ruhákban járok, szerintetek rocker vagyok? Ez félelmetes szerintem. Szerintem nem kell úgy kinézni, nem kell úgy viselkedni. Viselkedni ... amit én észrevettem a rockereken, hogy nagyon könnyen ismerkednek. Szóval teljesen gátlástalanok. Nagyon jó fejek amúgy. Amikor az első koncerten voltam, néztem, hogy ezek kurva jó fejek. És ahhoz képest, hogy nem mentem le halálfejes pólóban, meg berúgva teljesen, ahhoz képest nem éreztem magam kívülállónak, sokan voltak így amúgy. Ez egyfajta mutogatás. Én ilyen zenét hallgatok, és itt a pólómon a zenekar neve. Valaki meg divatot csinál ebből. Nem is ismeri a zenekart, és felvesz olyan pólót, amin rajta van a neve. Szerintem a koncert a lényeg. Hogy élvezze, hogy megőrüljön. Amikor hallgatom a zenét, amikor valami újat hallok, akkor kiráz a hideg.

(Interjú: Áron)

Ez utóbbi megnyilatkozásban az oda nem tartozás állítása, az autonómia narratívája keveredik a mégis valamiben azonosulok önértelmezésével. A rockerek másokként, de mégis egyfajta példaként tűnnek fel. A divatot csinálók és igaziak kettőse, szembeállítás mint sok hasonló szubkulturális diskurzusban itt is megjelenik. Ivett szintén felállítja ezt: csak a pózer emo⁸¹ – igazi emo a kettős. Az autentikus keresése, értelmezésben elfoglalt fontos szerepe tapintható ezekben a szövegekben. Jellemző az is, hogy a fogyasztói jellegű reprezentációkhoz kötődik az inautentikusként értékelt maszk/identitás. A narratívák szintjén tehát jelen van a kapitalizmus ellenesség a szubkulturákban, más kérdés, hogy – amint erre a következőkben kitérek – az autentikusság maszkja sajnos ugyanúgy a fogyasztásnak kiszolgáltatottságot rejt-heti el.

A szubkulturális i/íratok elbeszélésének lassan a végére meg kell törnöm azt a romantikus képet, hogy ez a pozitív, a jó, a diák szabad testét bevonó, nem kényszerítő i/írat, amely a csúnya és rossz kontrollalapú bevással szemben áll, s így záloga lehet egy más, egy új iskolai nevelésnek. Nem szabad megfélemlkezni arról, hogy ez is i/íratás. Nem valami társadalmi-gazdasági tényezőktől független testi megnyilvánulás. Ez is felépítmény, és ez sem tudja magát teljesen kivonni a tőke uralma alól. Ez a szub- és populáris kulturális i/írat – bár kétségtelenül az irónián keresztül nagyobb teret ad a szembenállásnak – ki is van szolgáltatva a fogyasztóvá, árucikké tévés kapitalista folyamatainak. Konkrétan a média húsba író üzeneteinek, a szabadidőipar ifjúsági kultúrát teremtő, azt előmozdító, a fiatalokat anyagi költekzésre is bíró aktivitásának.

Annál veszélyesebb ez a kiszolgáltatottság, minél inkább elrejtőzik. Ahogyan a bevés(et)és ez a fogyasztóvá nevelés, áruvá tévés is elrejtí magát: pontosabban a tőke rejtí el. Az ironikusság, a kiforgatás olyan gesztus, amely könnyen értelmeződik a hegemonia kikezdéseként, miközben maga is (öncélúságával) annak kiszol-

⁸¹ A pózer olyan személy, aki az adott szubkultúra külső jegyeit veszi csak fel, illetve divatból, magamutogatásból mutatja magát tagnak, de nem (egészen) azonosul a szubkultúra mélyebb ideológiájával. Alapvetően a mainstream–underground pároshoz hasonlóan egy mozgó kettősről van szó, nem lehet körülhatárolni a pózeres csoportját: ez mások által fölragasztott címke. Lehet, hogy Ivettet is többen titulálták volna pózernek, mert dohányzott, ami a többek által emo szubkultúra részének tekintett Straight Edge életfilozófiával ellentétben.

gálójává válhat. Szubaltern, lázadó hangok az üzlet hangjaivá, pózolt pozíciókká válhatnak, a karnevál pedig a fogyasztói mámor, az áruvá váló élvezet helyévé, amely áruvá teszi a testet is. Mindez beilleszkedik a globalizált, transznacionális kapitalizmus imperialista törekvéseibe, mely megerősíti a beíratás erejét, és egy nemzetközileg elfogadott kulturális i/rattá teszi. Ráadásul a kapitalizmushoz szorosan kapcsolódó liberális megközelítés a különböző, alternatív hangokat néha teljesen egyenrangú módon helyezi egymás mellé, mintegy versenyezteti. Illúzió lenne azt gondolni, hogy csupán építő diskurzusok jönnek létre a szembenállásban, még ha a gyors megítélés helyett érdemesebb is az egyes narratívák, reprezentációk interakciós pozíciójára figyelni. Így az iskolában megjelenik a nagymagyarországos rajz és kulcstartó, mint egy alternatív nemzeti identitáskép reprezentációja (kommercializált formában persze), vagy olyan szélsőséges, szembenálló gesztusok is, mint a fasiszta jelképek felrajzolása az udvaron. Árnyalt megközelítésre van szükség az ilyen i/iratok kapcsán is, bár a hangsúlyos állásfoglalás (különösen ez utóbbi esetben) szintén kikerülhetetlen. Mindenesetre az ilyen jelenségek az identitásalapú konfliktusok felerősödésére is utalnak, mely szintén a válságban lévő kapitalizmus egyik következménye (Amin 1997).

A szexualitás is a testtel, főleg a női testtel együtt árucikként jelenik meg sokszor, mint a hétköznapi fogyasztói diskurzusokban. Ennek egyik sajátos tényezője, hogy a pornográfia is némi teret kap az iskolában (beszédtémában, telefonon képekben stb.). Ezt sokféleképpen lehet természetesen értékelni attól függően hogyan tekintünk a pornográfiára. Mindenesetre érdekes az a tény, hogy a 12-ikes tanulók között volt egy 18 évesnél idősebb diáklány, aki pornófilmben szerepelt, a diákok pedig akár az iskolában, a könyvtárban is rendszeresen belenéztek internetes oldalába.

Nem mindig könnyű az értelmezésben a megkülönböztetés: a kapitalizmust, illetve a hegemon kultúrát kikezdő és azt kiszolgáló szerep között. Én magam is hezitálok naplómban például:

Persze a szokásos szépítkezések megvannak. Elgondolkodom rajta, hogy számomra (és tudom, sok tanár számára is) ez a fajta szépítkezés túlzás, cicomázás stb., de kezdem átértékelni a véleményemet, látva a lányokat, akik mennyi gondot, figyelmet, „tanulást” fordítanak erre: tekinthető ez a testek alakítása kreatív gyakorlatának is. (KN 2007.05.21.)

Aztán zárójelben elgondolkodtam azon is, hogy a lányok szépítkezését múltkor olyan pozitívan értékeltem, mint kreativitást, de azért Bourdieu-t olvasva idefelé ennek lehet egy másfajta értelmezését is adni: a női alávetettség megnyilvánulása, megélése: „széppé kell tennem a testem” kényszere. (?) (KN 2007.05.29.)

A karnevál nem garancia a közösségiségre sem. A diákok hangjában a másik csoporttal szembeni kirekesztés, az én vagyok a jobb, a másik értéktelen versenyé gyakran előfordult. Ez is egy kétségtelenül romboló performansz volt, amit följegyeztem:

Sokan sokszor mondanak ki kemény szavakat a másokra. Például [valaki] egyszer, mikor elment mellettünk [egyik lány], nagyon kedves volt vele, aztán mikor elment, akkor azt mondta: „hülye picsa” (mert kicsit butáskodott tényleg valamin). Meglepődésemet érzékelve jelezte, igazából csak hülyéskedett. Van ebben a másik lehordásában valamiféle nagyotmondás, a kifejezések túlerősítése. Nem tudom, néha megítélni általában az osztályban mennyire van jelen a másság elfogadása, és mennyire az előítéletesség. A verbális megfogalmazások mennyire fejeznek ki magatartásformákat. Megfogalmazódnak gyakran (főleg a fiúk részéről) az öltözetre, ruhára vonatkozó lekicsinylések. És jelen van a nyelvben adott diszkrimináció is: gyakran elhangzik szitokként pl: a „paraszt zsidó” és hasonló kifejezések (érdekes a cigány nem). Este leülök a fiúk társaságába a bárba sörözni, és fel is vetődik valahogy a zsidóság, s én arra utalok, hogy az vagyok.

– Tényleg? – kérdeznak vissza.

– És ha ez lennék? – mondom én.

– Semmi baj nem lenne – mondják. De persze sok kifejezésükben benne van némi antiszemitizmus, valószínűsíthetően a „normális zsidókkal nincs egyébként semmi bajom” mentalitásával, megfogalmazásával. Mintha valaki mondott is volna valami ilyen utalást.

A kirekesztő történetek másokról időről-időre megjelennek: kinek milyen a ruhája, milyen a haja, miben hülye stb. Ennek akaratlanul a részese leszek én is, mikor valamit mondok [egy tanulóról], a körülöttem ülők pedig rögtön a részévé teszik az őt kirekesztő narratívának.

Érdekes egyébként, hogy még a legtoleránsabbnak tűnő lányok is megfogalmaznak mások öltözetét fíkázó mondatokat. Andiék a hollandok kinézetét kritizálják, mire én elmondom, hogy ott nem foglalkoznak azzal, ki hogy öltözködik, ez lehet az oka a kinézetüknek.

(...)

A különféle szubkultúrák is szóba kerülnek. Mezei Gábor is kifejti, hogy kiket kell leütni. Például az emósokat. Az osztályban remélik, nincs...

Ez a mondat azért is érdekes, mert mint fentebb kiderült van emo az osztályban, csak ezek szerint ő nem tudja, ez a szubkulturális odatartozás (is) valamennyire láthatatlan marad.

Majd így folytatom a fentiek értelmezését pár sorral lejjebb naplómban:

Ebben a „másikat le kell ütni” megfogalmazásban persze benne lehet szintén a nagyotmondás, meg az önmeghatározás, jellemzően mint a másikkal szembeni önmeghatározás a kamaszkorban.

(KN 2007.05.09–11.)

Ezzel az akkori utolsó értelmező mondatommal ma már vitatkoznék. Pszichologizálónak vélem, és legalábbis fontosnak tartom egy olyan másik narratíva fölvetését, amelyik a másik kirekesztését nem serdülőkori és nem is valamilyen alapvető antropológiai tényezőhöz kötné, hanem a kapitalista szembeállító versenyhez, amely

elhiteti (akár tudományos narratívákon keresztül is), hogy ez alapvető emberi sajátosság.

Sok kirekesztő narratíva természetesen szélesebb társadalmi interpretációkhoz köthető:

Áron és Fanni azon vitatkoznak, hogy a csadoros nőknek helyes-e Angliában megtiltani az iskolában a csador viselését. Fanni azt mondja, hogy nem: ez az ő vallásuk, ezt tisztelni kell. Áron először is azt mondja, hogy ő még nem látott ilyenbe öltözött nőt, de nagyon megijedne, ha látna... ezt hosszan, képiesen ecseteli. Aztán kifejti, hogy ha ilyet akarnak hordani, akkor menjenek haza, és ne tüntetgessenek itt Európában. Én Fanni véleménye mellé állok, és kifejtem, hogy neki vajon milyen lenne, ha egy arab országban megtiltanák, hogy európai ruhákban járjon. „De hát ők most itt vannak!” – válaszolja, látszik, hogy nehezen vált perspektívát, helyezkedik bele az ő helyzetükbe. Viszont az is látszik, hogy az én véleményem, a tény, hogy én mondom: elbizonytalanítja.
(KN 2007.03.23.)

A kirekesztő megnyilvánulások kapcsán megjegyzendő, hogy kifejezetten sokszor kerülnek elő naplómban a fiúk homofób megnyilvánulásai, melyek egy heteroszexista, férfiközpontú kultúra reprezentációinak is tekinthetők. Ezt az iskola látványosan nem kezdi ki, nem kérdőjelezi meg megfelelően. A melegség, LMBT kisebbség témája nem jelenik meg explicit módon az órai tanítás során egyszer sem kutatásom során. A diákok beszámolnak arról, hogy 0-osként volt egy „vitakozós órájuk”, ahol különféle témákat vitattak meg, szituációkat játszottak el, és ott erőteljesen előkerült a meleg párok, a meglegházasság kérdése. Az osztály pár fiú tagja akkor ezen nagyon kiakadt, és kifejtette homofób nézeteit. Ezentúl a diákok mindennapi buzizásain, s a fentebb idézett jelenten kívül (mikor a tanárt kérdezték meg a gay jelentéséről, s buziztak) nem került elő a homoszexuális kisebbség az iskolai szövegekben.

Végül azt is hozzá kell tennem a szubkulturális és általában a kulturális i/íratok témájához, hogy ezek közül sok végső soron láthatatlan vagy rejtett marad az iskolában. Erre különösen a konkrét kiemelt ifjúsági szubkulturák kapcsán döbentem rá először a kutatásom során. Nem csak a tanárok számára, de a számomra is többször, nem vált direkt módon láthatóvá (legfeljebb sejtethetővé) egyes diákok szubkulturális hovatartozása, pl. az osztályban lévő emo tanuló, vagy egy rocker lány esetében.

De hasonlóan rejtve maradt a vallásosság, a vallási szubkulturához tartozás is. Már csak a kutatásom vége felé derült ki, hogy az osztályban van, akinek evangélikus kapcsolódása, és van, akinek a Hit Gyülekezetéhez kötődő családi háttere van. Ezeket egymásról sem tudták a diákok. Volt, amikor épp rajtam keresztül derült ki egy-két fiatal számára, hogy vannak ilyen közös pontok köztük.

Míg a „zsidózás” viszonylag gyakori az osztály fiútagjai között, a „cigányozás” nagyon ritka volt. E mögött az is ott lehet, hogy valószínűleg két diák is (ha nem három) cigány származású az osztályban, de ez soha, egyetlen egyszer sem volt téma semmilyen módon. Érdekes is volt számomra (aki 7 évig cigány többségű iskolában tanítottam, ahol a diákok büszkén vállalták identitásukat), hogy ezek a tanu-

lók mennyire nem teszik maguk sem diskurzussá etnikai hovatartozásukat. Ennek fényében persze azt is írhatnám, hogy nincsenek romák az osztályban, mert talán magukat sem határozzák meg így, legalábbis ebben a közegben nem, és a borszín alapján következtetni téves út... Mindenesetre ennek kapcsán talán az etnikai hovatartozásnak, identitásnak ebben az osztályban egyfajta „láthatatlan láthatóságáról” vagy „látható láthatatlanságáról” beszélhetünk.

A diákok anyagi helyzetéről szintén inkább legfeljebb az interjúkból tudtam meg többet mint az iskolai mindennapokból. Ott is inkább az beszélt róla, akinek jó volt, mint akinek nem.

Mindez jól mutatja, hogy a mind a diákok, mind a tanár (akárcsak a kutató) el is fedi magát az iskolai közegben, el is rejt maszkjaiból párat, és néha talán túljátszik másokat (az egyik hívő fiú például a nagy vagány macsó maszkot, ami miatt eszem ágában sem lett volna hithez kötődőnek gondolni éppen őt). Ez azonban nem különleges, hiszen ez történik mindenféle közegben az emberek között. Az azonban már érdekes kérdés, vajon, miért éppen ezek a tényezők a láthatatlanok, az elrejtett maszkok...

3.6. Egy más pedagógia lehetősége?

A fenti fejezetek kétféle pedagógiai utat beszéltek el. A „hivatalos” beíratását, bevésetését és a szubkulturális i/íratását. Hasonló ez a megkülönböztetés a McLaren-féle (1986/1999) hivatalos iskolai és „utcasarki” pedagógia szétválasztásához, bár más utat választok a kettősség elbeszéléséhez, és a kettő erőteljes szétválasztását is jobban megbontom narratívámban. McLaren értékeli is a két pedagógiát, amit én részben szintén megtettem a fenti szövegemben már.

Az iskolai beír(at)ás az egyik oldalon valójában nem tud hatékony lenni, mert felülről, kívülről működik, nagyon sokszor direkt módon (én elmondom neked, mi a jó), nem tud a testbe íródni a kialakítandó maszk, identitás, tudás, nem tud hússá válni, mert nem vonja be az érzelmeket, az embert testiségének teljesebb valójában, nem indít el értelmezési és önértelmezési folyamatokat: ez az eredménytelenség különösen a hivatalos tudás és az deklarált értékek közvetítésében jelenik meg nem csak az én értelmezésemben, de tanárokéban és a fiatalokéban is, akik elismerik a „nem-tanulás” elég általános jelenségét, és általában nem tudnak mit kezdeni az iskola nevelő szerepének kérdésével. A másik oldalon azonban mégis megvan a maga hatékonysága a bevésetésnek is narratívám szerint, mert az ismétlés súlykolásával, a test bizonyos fizikális és diszkurzív pozíciókba helyezése révén olyan nem direkt közvetített üzenetek beíratnak, mint a „ne légy kritikus”, „a jegyért küzdj”, „ha nem hordozol, illetve nem sajátítasz el bizonyos kulturális standardokat testeddel, akkor rosszarcú vagy, deficites, kívül maradó”, „alkalmazkodj: vagyis túlélj, de a találd meg a kiskapukat”; sőt: „alkalmazkodj(unk), játsszuk el az alkalmazkodás performanszait, aztán legyünk jól el, te is éld a kis fogyasztói bulidat, mit bánom én (tanári hang)”.

A szubkulturális pedagógia kétségtelenül hatékonyabb, mert sokkal inkább hússá tud válni, emocionális, összekötődik az élvezettel, nem csak a kemény küzdelemmel

(de nem hiányzik belőle a próbatétel), a fiatal aktivitására épít, teret ad az áthágásnak, a sokféleségnek, hibriditásnak, a megbontó iróniának. Jól leírható úgy, mint beavatási út, mely a személyt bevonva tapasztalati úton juttatja el őt valami „bentire”, s így formál identitást. Ahogyan már más írásaimban is jeleztem, úgy vélem, a beavatás pedagógiai potenciálját ideje lenne újrafelfedeznünk a nevelésben és a neveléstudományban. Hozzá kell tennem a beavatás témaköre kapcsán, hogy ez az identitásformálás kettős lehet. Egyrészt a populáris kultúrában jelenlévő hibriditás jegyében a változó maszkok identitásának formálását jelentheti, amely nem fix, hanem változó, a liminalitáshoz mindig visszatérő, s újraformálódó. Másrészt viszont a posztmodern szétfűzöttségére reagálva, illetve az identitások konfliktusait felerősítő kapitalista társadalmi közegben újra megerősödhetnek a fix, vagy legalábbis fixként reprezentálódó és a változást és más hangokat kizáró identitások formálásának folyamatai: például az újfasiszta mozgalmakban, a nemzeti identitást kizáró módon felerősítő csoportokban, az ide kapcsolódó narratívákban. Ennek inkább csak áttételes jeleit láttam kutatásom során, de nem találkoztam az osztályban ilyen erőteljes, fix identitásokkal. Azt viszont láttattam már, hogy a kizáró identitás-formálódás a (versengő) szubkultúrákhoz, ifjúsági csoportokhoz kapcsolódóan is megjelenik – mint láttuk.

Látszik tehát a szubkulturális pedagógiai út problematikussága is. Nemcsak a beavatási út ambivalenciája miatt azonban, hanem mert – ahogy már kifejtettem – ez a pedagógia is kiszolgáltatott az imperialista tőkeuralom hegemoniájának. Ez ugyanúgy iratás. A fiatalok hangja sokszor ugyanúgy a tőke visszhangja. A tanárok által érzékelt könnyebb ellenállás irányába elmozdulás, a felelőtlenség valóban a fogyasztói identitás romboló részei lehetnek. A fiatal ki van szolgáltatva mindeközben a szabadidőiparnak is, amely a pénzt (szülei pénzt) követeli, pedig a többségüknek nincs sok ebben az osztályban. A (hivatalos) tanulás visszautasítása, a bulizás felelőtlenségei pedig a társadalmi előrejutásban, mobilitásban is akadályok lehetnek. Hasonló a kép Willis (1977/2006) kutatásához, de annál jóval árnyaltabb, mert itt azért többségében a középosztály felé törekvő, alsó középosztályhoz is sorolható munkásosztálybeli fiatalokról van szó, akik családjának már volt annyi érdekérvényesítő potenciáljuk, hogy 0. évfolyamba írássák a diákokat. Nem a legmarginálisabb csoportról van itt szó. Nincs olyanfajta erős lemorzsolódás, az iskolával szembeni olyan erős szembenállás, mely akadály lehet a továbbtanulásnak. Ehhez mindenképpen hozzájárul az iskola légköre is, melyet talán sokszor érzékelttem, negatívan fenti narratíváimban (újra emlékeztetek rá közben: ennek fő oka nem az intézmény önmagában, hanem kapitalista hálóba helyezettsége!), de amelyet alapvetően jónak látnak a diákok, olyat, ahol több terük van, mint máshol. Kis adalékként ehhez megjegyzem az osztályban volt, aki évismétlésre bukkott, és voltak tanulók, akiknél a lemorzsolódás irányába mutató tendenciákat véltem felfedezni, de a tanári, iskolai reakciókban nemigen jelent meg az ehhez kapcsolódó társadalmi kontextusra reflektálás, az ilyen helyzetek intézményi szintű kezelésének kérdése. Sokkal inkább személyes illetve pszichológiai szinten működött a megoldáskeresés. Az egyébként is ritkán vetődik fel az intézményekben – tapasztalatom szerint –, hogy a problémásként aposztrofált, netán lemorzsolódó tanulók eseteit úgy is értelmezzék, mint az intézmény esélyteremtő elégtelenségeinek fontos, tanulságos

jeleit. A konkrét osztállyal kapcsolatban pedig – az oktatáspolitikai számára is – sokat mondó lehet, hogy nem tűnt úgy, ez a 0. évfolyam valóban növelné esélyeiket, és erősebb az iskolai reprodukció, mint egy ilyen kompenzáló jellegű intézkedés. Az mindenképp felmutatható a kutatásom alapján, hogy a hivatalos tanuláshoz való inkább túlélő hozzáállásuk sokuk számára nehezévé teheti a továbblépést. Az pozitívnak tekinthető (legalábbis egy mikroszintű, tűzoltó esélyteremtés szempontjából), hogy az iskola maga lehetőséget ad az érettségi utáni ott maradásra, és így a felsőoktatásba való későbbi bekapcsolódásra.

Az előrejutás, mobilitás nehézségeiben persze nem pusztán az ifjúsági vagy populáris kultúra a „hibás”, hanem az iskolai hivatalos pedagógia is, mely ez utóbbit kizárja, és nem segíti az ellenálló fiatalot egy *mestizaje* identitás kialakításában (McLaren–Farahmandpur 2005). A fiatal alkalmazkodik az iskolai kultúrához, de láttuk, hogyan: nem jön létre igazi kultúrák közötti kritikai dialógus, átértékelés, határátlépés, határmezők kialakítása. Egy ezt segítő másfajta pedagógiára lenne szükség.

Sokkal többről van (kellene legyen) tehát szó, mint egy olyan pedagógiáról, mely „gyermekközpontú”, megértő, mentálhigiénés, „kompenzáló”, a populáris kultúra elemeit a diákéletbe és talán egy kicsit a tanulásba is beépítő, vagy legalább azt figyelembe vevő. Ezen kritériumok nagy részének megfelel az Arany János Gimnázium (kivéve a szubkulturális tudás tanulásba beépítését tekintve!), de ez kevés egy mélyebb értelmezés: a fenti kettős/többszörös pedagógia(k) fényében. Nem is pusztán módszertani megújulásra, sokszínű módszertanra van szükség, amit az egyik tanári narratíva egy felülről követelt, de értelmetlen „cigánykerekeket hányásként” írt le. A tanároknak azt lenne jó fölfedezni, hogy az egyoldalúan a kontrollmechanizmusok ritusai által alakított oktatással szemben egy a közösen létrehozott tudáskonstrukciókra építő iskolai élet nekik is jobb lenne, nem energiát leszívó akrobatika. A cigánykerék-metaphora (amit már más tanároktól is hallottam) ugyanis jól mutatja, hogy a módszertani váltást úgy értelmez(het)ik mint mutatványt, „színeszi” teljesítményt, amelyet nekem, tanárnak kell csinálni: tehát ugyanúgy nekem kell tanítanom, (én vagyok a középpontban) csak színesebben, vagyis nehezebben, „mutatványosabban”. Az együttesen, dialogikusan felépített tudás – sőt identitások – koncepciója azonban egy mélyebb koncepcionális váltást kívánna meg. Annak megértését, hogy a tudás (és a dialogikus, határátlépő identitások) közösen létrehozható társadalmi konstruktum, és együttes, alkotó módon felépíthető, újraépíthető. A tanárok több megnyilvánulása mutat abba az irányba, hogy valójában ők is szeretnék egy az eddigiektől eltérő pedagógiát, miközben foglyai maradnak reflektálatlan pedagógiai ideológiáknak, a társadalmi háló szövetének, a hegemon kulturális közvetítésnek, és nehezen adják fel egyébként sokszor már csak meg is fogalmazott kínlóddással fenntartható (s valójában látszólagos) hatalmi pozíciójukat, melyben a tudás átadóiként, identitásformáló személyekként beszélnek el őket. A „megoldás”, a megújulás lehetősége egyébként sokszor az orruk előtt van, a diákok megnyilvánulásai ugyanis a spontán csoportmunkától a Jedi-világ ironikus felvetéséig valójában kihívások és felhívások, sőt szinte minták más pedagógiai utak, módok lehetőségére.

A korábban felvázolt elméleti keretem és az empirikus kutatásom narratíváinak fényénél azt mondhatom összefoglalóan, hogy egy kritikai, határátlépő, a szubkul-

turális i/iratok potenciálját felhasználó, beavatás-jellegű, az átírásoknak teret adó, alkotó, a társadalmi íratást nem figyelmen kívül hagyó, az osztálytudatot és így a kapitalizmus elleni harcot, tehát a társadalmi átalakulást is elmozdító, közösségi pedagógiára lenne szükség, amelyet jól leírnak a kritikai pedagógia elméletalkotói, de amelynek szükségességét most a magam részéről ennek a kutatásnak a szövegeivel, narratívájával is alá akartam támasztani.

Joggal vethető föl az a kérdés, hogy ha egyszer az iskolát és a tanárt a társadalmi hálóba helyezve beszéltem el korábban, akkor hogyan remélhetem ebben a narratívában épp tőlük a társadalmi átalakulást. Vagyis milyen értelemben beszélhetünk transzformatív pedagógiáról. Kétségtelenül értelmezésem egyik következtetése az is lehetne, hogy a kapitalizmus eltörlése lenne az iskola számára is a „megoldás”, mert addig mindig működni fognak az elnyomó i/iratok, s úgy tűnik, egy intézmény kevés az olyan rendszerszintű változásokhoz, amelyekre a narratívám fényében végső soron szükség lenne. A változást azonban nem gyümölcsöző és torz úgy elbeszélni, mintha felülről jöhetne. A strukturális változások is alulról kezdődhetnek, és amikor kritikai harcról van szó: ez azt is jelenti, hogy annak tudatát erősítjük meg, beszéljük el: a mikroszintű ellenállások, aktivitások mindig egy nagyobb harcba illeszkednek, és soha nem vagyunk egyedül, mert lehetőség van a széles értelemben vett munkáosztály egész világon való összefogására (erre példák is vannak). A kicsiben, lokálisban kell elkezdenni a harcot, de mindig a nagyra, globálisra figyelő tekintettel. Látványos ez a globálisra figyelés mennyire nincs meg a magyar pedagógiában (kivéve a környezeti kérdéseket). Nincs szó a harmadik világbeli szegénységről igazán, s arról, mi mit tehetünk. Azokon az órákon, ahol előkerült a harmadik világ témája, egyáltalán nem említette a tanár illetve a tankönyv a kizsákmányolással szembeni összefogásokat, mozgalmakat (pl. a *fair trade*-et), amibe a diákok is bekapcsolódhatnak (pl. ha nem Pakisztánban gyártott labdával fociznak...).

Külön kérdés lehet, egy ilyen a munkáosztályt középpontba állító pedagógia mit kezdhet a tőkés osztály gyermekeivel. Ez kevés tanuló érintő kérdés volt ebben az iskolában, de a válasz a freirei pedagógiából jön, amelyik az elnyomás helyzetének az elnyomó számára is negatív voltát hangsúlyozza. A hatalommal rendelkezőknek fontos találkozni az elnyomás szituációival. A mindennapi pedagógiai gyakorlatban egyrészt természetesen csak a gyerekről van szó, s nem nézi a pedagógus egy heterogén közegben társadalmi osztályhoz tartozását, nem is kell néznie ahhoz, hogy akár ő is részese legyen egy ellenálló harcnak a fogyasztói szemlélet és a tőke ellen. Amikor azonban problémák merülnek föl diákokkal kapcsolatban, akkor gyakran kerül a róluk kialakított narratívába a családi háttér, de sokkal ritkábban az osztálykérdés, pedig ez is része lehetne a pedagógiai útkeresésnek: arra itt, ebben az iskolában is láttam példát, amikor egy fiatal „hatalmi” (anyagi), végső soron osztálybeli háttere személyes problémákat is „okozó” tényezőként volt értelmezhető, de erről a személyek védelme miatt nem írok részletesen. A másik probléma annak kapcsán merül fel, hogy a tőkés osztályhoz tartozó fiatal könnyebben jut általában előre, jobbak a lehetőségei. Az iskola rendszerével, de pedagógiájával is megerősítheti ezt, mert a tőkés fiatal általában közelebb áll ahhoz a középosztálybeli kultúrához, amit az iskola preferál, vagy jobban tudja a kulturális feszültségeket (pl. populáris és hivatalos kultúra között) menedzselni. Ha ez olyan „direkt” interpretációkban

is megnyilvánul, mint a „lumpenproletárról” szóló diskurzus, akkor a pedagógia itt könnyen a munkásosztálybeli fiatal marginalizálásához járulhat hozzá. Pontosan ezért fontos egyfajta nagyobb figyelem, erőteljesebb pedagógiai tudatosság a munkás fiatalokra, az ő hangjuk érvényesülésére. Ez sokakban a múlt rendszer rossz emlékeit idéző gondolat lehet (a származás alapján megkülönböztetés), itt azonban nem valamiféle válogatásról, hanem sokkal inkább pedagógiai diskurzusokról, a hegemon narratívák megtöréséről, a pedagógia nagyobb nyitottságáról, a társadalmi átalakulásért tevő aktivitásról van csupán szó.

3.7. A tanári személyiség jelentősége

Egy ilyen pedagógia természetesen túlmutat az egyes tanárokon, és sok intézményi és rendszerbeli változást kíván. Föltehető azonban a tanárok felelősségére, „dolgára” vonatkozó kérdés is. Annál is inkább, mert a kutatás során nagy jelentőségűnek tűnt a tanár személyiségének szerepe. Egy ideig ki is alakítottam egy olyan narratívát, amely a nevelésben (sokkal inkább, mint bármilyen módszertan) a tanár személyiségét állította középpontba. A naplóm alapján kétségtelenül nagyon jól megrajzolhatók bizonyos tanárszemélyiségek (most már úgy mondanám talán: tanári „maszkösszeállítások”), és ezek hatása az osztályra. Feltétlenül megemlítendő ennek kapcsán például Szepe tanár úr, aki nagyon jó kapcsolatba került az osztállyal, de nyugdíjba ment az elmúlt évben. Szinte legendás alakká volt ő az osztály számára, akiről sok történetet meséltek a diákok. Személye azért is érdekes, mert nem minden osztállyal tudott ilyen kapcsolatot kialakítani, és mert első látásra (a történetek alapján) pedagógiaiilag nem feltétlenül lehet pozitívan értékelni a fiatalok által „oltásként” leírt gúnyos, egyeseket osztogató magatartását. Őt mégis nagyon megkedvelték a diákok, és a tárgyát is szerették, tanulták. Ezzel szemben a különféle új, kooperatív módszereket bevető Káló tanárnővel nagyon rossz kapcsolata lett az osztálynak, és le is adta őket. Eszerint a pedagógiai módszereknél is sokkal fontosabbnak bizonyul a tanár személyisége, és a tanárral kialakított kapcsolat a pedagógiai folyamatban.

A fenti narratívák fényében azonban ez a fontosság átértékelődik. Lehet ugyanis, hogy egy tanár megfogja a fiatalokat a személyiségével, hogy szeretik, hogy ezért akár tanulnak is, de egy ilyen személyiség sem töri meg önmagában az iskola hivatalos és szubkulturális i/íratok kapitalizmust alapvetően kiszolgáló dialektikáját. Ennek ellenére a tanári személyiségnek, maszkjainak megvan a maga szerepe és fontossága.

Az a gond, hogy a legtöbb tanár órán felvesz egy olyan stílust, amit egyszerűen kénytelen felvenni, mondván, a mai diákok egyre borzasztóbbak.
(Interjú: Szabolcs)

Valóban problematikus, hogy a tanárok reflektálatlan tanáros maszkokat vesznek föl, ahogy már utaltam rá, és ezzel erősítik a határt a diákok és maguk között. Pedig pedagógiai potenciál lenne a tanár és diák interakciók közvetlenebbé vá-

lásában, ahol a tanár sem ilyen tanáros maszkokban lépne a dialógusba. Ennek láthatjuk példáit ebben az iskolában is. A fenti diák egy másik tanárról például így nyilatkozik:

El nem bírtam volna képzelni, hogy negyven, ötven éves nőekkel így el lehet hülyülni. És ezt nagyon hiányoltam a [korábbi iskolámban],
(Interjú: Szabolcs)

Természetesen sokféle személyiség van, s nem feltétlenül mindenkinek megfelelő az ilyen „együtt hülyülő” tanárkép. A diákok által kedvelt egyik tanár például kifejezetten konzervatív, némi távolságot tartó személyiségként jelent meg, azonban egyben ironizálva is önmagát, és ez nagyon fontos pontot jelentett tanári maszkjában. A diákok által legnépszerűbbnek megválasztott tanár például – aki szintén konzervatív, az iskola vezetésével szemben is álló nézeteket hangsúlyoz – bizonyosan a naplójában is tapintható humoros és ironikus hozzáállása miatt nyerte meg a diákok tetszését. Nehéz lenne meghatározni, hogyan lehet egy tanári személyiség pedagógiaiilag „jó”, azonban úgy vélem, hogy nagyon fontos ezen a ponton a tanár diákokra tekintése, a róluk kialakított diskurzusai, a határokat átlépő interakciókba lépése, akkor is, ha például visszafogott, nem „hülyéskedő” személyiség. Jó példa erre két tanár nagyon eltérő reakciója a közeli kocsmába invitálásra és ottlétükre. A két történet egymás mellé helyezése itt azért is érdekes, mert mindkét tanár konzervatív, inkább visszafogott, a diákoktól némi távolságot tartó személyiségként írható le:

[A tanárnőt] láttam meg a buszmegállóban [kinézve a Parafa kocsmából]. Mezei Gábor rögtön ki is szaladt hozzá, és behívta. Azt hiszem, ebben benne van az a vágy, ami a diákokban (és persze a tanároknak is) benne van, hogy átlépjék a hagyományos határokat. Meghívni egy tanárt a kocsmái együttlétre egyfajta határátlépés. Mikor én is integettem neki, bejött. Kedves volt, bár némi megbotrányozással mondta, hogy én is sört iszom...

Nagy nehezen elfogadott egy körtelevet Árontól (határátlépés és egyfajta játék: a visszautasításban), persze ez is egy hatalmi viszonylatban történik, ami rögtön ironizálódik is: mindenki a „nyalásra” utal...

Aztán megkérdezte, hol van János. Áron megpróbálta fölhívni, de nem sikerült. A tanárnőnek pedig indult a busza, úgyhogy elment. Azt mondta egyébként, hogy ha 3 percen belül jön a János, akkor megvárja. Na, miután elment, persze mindenki ezt parodizálta, kicsit át is alakítva a szövegét, még vágyakozóbbá téve... Hát igen, mint sokadszor, ismét játék az erotikával: az iskola (virtuálisan most a kocsmá is az iskola közegéhez tartozott) nem aszexuális, erotikátlan tér.

(KN 2007.05.18.)

Ez a tanárnő később elmondta egy beszélgetésben, hogy mennyire idegenül érezte magát ebben a közegben, és úgy gondolja, ez nem az ő világa, ebbe neki nem kell bekapcsolódnia.

[Az] ...óra elején Fanni elmeséli a tanárnőnek, hogy valamiből ötöst kapott, és ez javít az átlagán is. Már korábban említette a tanárnőnek, hogy ha ez sikerül, akkor meghívja egy koftélra, így Fanni most megismétli a meghívást. Erre a diákok legnagyobb

meglepetésére a tanárnő azt válaszolja, hogy „Jó, rendben, menjünk!”. Fölkerekedünk. Mindenkinék kerekre nyílik a szeme, nem várták volna ezt a tanártól! Én is meglepődöm, nem ilyen habitusúnak ismertem. Aztán azt javasolja, hogy mondjuk azt, hogy fagyizni megyünk. Hülyéskednek is ezzel a lányok, amikor elmegyünk a tanári előtt. „Jaj, de jó a fagyí!” – ismételtetik Ivették. Diákokkal találkozunk, akiknek újságolják, hogy megyünk a Parafába. A tanárnő csitítani próbálja őket, hogy ne mondjátok már el mindenkinek... A tanárnő pedig valóban beül közénk, a lányok koktélt rendelnek neki, azt hiszem, én is azt iszom. Elvagyunk. A fiatalok rágyújtanak, ő pedig kedvesen, kötetlenül beszélget velük. Valóban meglepő ez a helyzet az ő részéről, akit mindig nagyon konzervatívnak láttam. Nagyfokú nyitottságot mutat, kicsit idegenkedve néz körül, kicsit idegenkedve kérdez rá, hogy ez milyen ital is, de aztán elfogyasztja, és egy jót beszélgetünk itt a Parafában. Aztán visszaindulunk, hogy a szünet végére visszaérjünk, és elmeséljük a többieknek ezt a meglepő eseményt. Nem tudom, hogy az én jelenlétem, az, hogy a tanár esetleg tudta, hogy én már voltam a fiatalokkal a Parafában, mennyire játszott közre ebben, de mindenesetre nagyon érdekes, pozitív gesztusnak tartottam ezt a részéről.

A fenti első tanár egyébként az, akihez az alábbi párbeszéd is kapcsolódik:

A könyvtárban néhány lány beszélget az egyik tanárról. Többek között arról, hogy azt mondta, ne használjanak obszcén kifejezéseket órán. „Ha obszcén kifejezéseket használnak, akkor leveszem az ismerősi listáról önöket az iwiwen.” Ezt a mondatot utánozzák kicsit kifigurázva a tanárt, és ezen nevetnek.

(KN 2007.06.06).

Ez jól rámutat egy olyanfajta, távolságot tartó magatartásra, amely bizonyos társadalmi szabályokhoz való ragaszkodással inkább nehezíti a dialógust a diákokkal.

Pedig pontosan erre a dialógusra lenne szükség, amelynek jó alapja, hogy a tanárok és diákok hangja persze többször összeér. Nem kellene félni az ilyen „összeérésektől”, hiszen ahogyan a fentiekben felmutattam: nem termékeny az egymást ellenségnek tekintő narratíva egy olyan világban, ahol valójában közös ellenség van: a tőke. A tanárok (néhány) és az igazgató közötti (az iskola túlzott liberálisságáról szóló) konfliktusa is terméketlen opposíció, mely akadály a közös harcnak.

Naplómból jól látszik, hogy erre magam sem figyeltem az empirikus kutatás során. Nem vettem észre, hogy egyoldalúan a tanárt tettem meg a szembenálló félnek, akivel szemben a diák lázad, valójában pedig ez a lázadás önmagában nem jelent kiutat, mert a lázadás szélesebb kontextusba ágyazására lenne szükség, a közösen folytatott harcra a kapitalizmus ellen. Érdekes kérdés, miért nem vettem észre akkor egy ilyen narratíva lehetőségét, miért hagytam ki a tanárt, és álltam magam is inkább szemben vele. Talán a diákok oldalán állva észrevétlenül részévé lettem terméketlen lázadásuknak? Talán a már emlegetett pedagógiai szűklátókörűségem akadályozott meg abban, hogy egy szélesebb társadalmi összefüggést föltárjak? Vagy netán (a magyar) pedagógusokhoz kapcsolódó sztereotípiáim, előítéleteim voltak e vakság okozói? De az is lehet, hogy magam is áldozatává váltam a tőke megvakító tevékenységének, amely szívesen veszi a szembenállásokat a közös harc összefogása helyett. Mindenesetre vakságom arra is jó, hogy alázattal mondjam

el újra a kutatásom végén: a pedagógusnak nem könnyű ma a helyzete abban a bonyolult hálóban, amelynek szövetébe illeszkedik, és amelyben nem is könnyű látni, túllátni, másképp látni. Talán e másképp (társadalmilag) látni képességének előmozdítása fontosabb lenne minden (egyébként fontos) módszertani továbbképzésnél – ahogy már hangsúlyoztam.

4. „ITT A VÉGE (?), FUSS EL VÉLE”: AZ EMPIRIKUS KUTATÁS „ZÁRÁSA”

A történeteknek általában vége van, valahogyan befejeződnek. Ugyanakkor azzal a tulajdonsággal is rendelkeznek, hogy újramondhatók, továbbírhatók, és valamilyen módon ellenállnak a lezárásnak. Elfuthatunk a végével, a miénk lehet, és megalkothatjuk a magunk történetét. Amikor leírom elbeszélésem, kutatási mesém, akkor ugyanúgy átadom a „végét” (a következtetéseket, a lezártnak látszó kérdéseket, a kihívásokat) az olvasónak, aki tovább írhatja. De a továbbírás vagy átírás lehetőségét meg akartam adni azoknak is, akik a történet szereplői voltak. A kvalitatív kutatásokban gyakran emlegetett követelmény a résztvevők bevonása az eredmények megalkotásába, s ezt magam is megkíséreltem. Nem mondhatom el azonban, hogy ez sikeres folyamat lett volna: hogy princípiumaimat követve valamilyen megszokott, legalább részben közösen létrehozott narratívát alkothattam volna, és ez kutatásom egyik legproblémásabb része.

232

A visszajelzés kérésének többféle módját alkalmaztam:

- kérdőívek a diákokkal (29);
- interjú diákokkal és tanárokkal (összesen 23: ebből 4 tanár és további 2 naplóban utólag lejegyzett interjú 2 tanárral);
- záró megbeszélés a tanárokkal (záró levél);
- záró osztályfőnöki óra a diákokkal;
- blog a diákok számára.

A probléma abból is adódik, hogy amikor vége volt a kutatásnak valójában csak az akkori gondolataimat, interpretációimat osztottam meg, amelyek azóta sokat alakultak, és később viszont már nem kerestem a kapcsolatot, a visszajelzést. A „zárás” szó azért is került a címben idézőjelbe, mert valójában a kutatás maga messze nem zárult le a vizsgálat, a tulajdonképpeni jelenlét végével, sajnos azonban én mégis túlságosan lezártam ott, már ami a résztvevőkkel való kutatói kapcsolatot jelentette.

A visszajelzések másik problémája – a módszertani kérdések kapcsán már említettekén kívül –, hogy míg a diákoknak sokkal részletesebben bemutattam az akkori gondolataimat, addig a tanárokat ebben kevésbé tekintettem partnernek. A velük való záró megbeszélés inkább szólt arról, hogy ők hogy látták a szerepem, a résztvevők védelmét és a kutatást, mint arról, hogy mik az én formálódó következtetéseim. Számukra a „történet vége” mind az időbeli, konkrét, mind az itteni, amivel „elfuthatnak”, sokkal ambivalensebb is. Többekkel, akikkel a kutatás során nem alakítottam ki különösebben jó viszonyt, a végén mégis sikerült gyümölcsöző beszélgetésekbe, vitákba bocsátkoznom. Sokan másféle narratívákat, értelmezéseket is felvetettek (melyek közül több magában a könyvemben is megjelenik), többen elismerték szakmai hibáikat, és volt, aki építő

kritikával adott módszertanilag is fontos hozzászólásokat megjegyzéseivel, például hogy nagyon rossz volt: egyszer voltam az órán, másszor nem, és ez nehezé tette a befogadásomat is a részéről. Néhányan kifejezetten jelezték, hogy kíváncsiak lesznek a disszertációra, és el akarják majd olvasni. Többen hozzászárultak ahhoz, hogy a kutatásban kiderüljenek szakmai pozitívumok, illetve negatívumok munkájukról. Mások viszont kifejezetten kérték, hogy ne legyenek felismerhetők hibáik, kudarcaik. (Erre igyekeztem a nevek és legtöbbször a tantárgyak neveinek kihagyásával különösen ügyelni.) Érezhető volt, hogy vannak, akik „rossz szájjal” köszöntek el, nem maradt jó benyomásuk a kutatásról. Más volt a tanárok narratívája arról is, mennyire befolyásolta a diákokat jelenlétem, milyen volt a szerepem, illetve alakított-e pozitívan az osztályon a kutatás. Ebben értek meglepetések is, mert az a tanár, aki az elején panaszkodott a diákok megváltozott viselkedésére, ebben a záró beszélgetésben épp azt mondta, hogy szerinte nem voltak mások a fiatalok, és teljesen beolvadtam közéjük. Nyilván nagyon összetett kérdés, ki, mit, miért és hogyan érzékelt illetve beszélt el kutatói jelenlétemmel kapcsolatban, illetve én milyen narrációt alkottam róla. Ma már nem tartom ezt annyira lényeges kérdésnek, de látszik, hogy akkor ott érdekelt ez a probléma: megkérdeztem a diákoktól is a kérdőívben, akik többségében úgy nyilatkoztak, hogy nem befolyásolt a jelenlétem, legfeljebb a közösség lett kicsit jobb (az osztálykiránduláson való részvételem által), illetve az órákon a tanárok „jobban igyekeztek” (vagy látszott, hogy zavarta őket jelenlétem), a diákok pedig néha direkt produkálták magukat.⁸² Sokféle megközelítés élhet erről, és nem gondolom, hogy bármelyik a valóságot beszélné el, de komolyan véve episztemológiai kiindulópontom ez a kérdés nem megválaszolható és nem is különösebben releváns a kutatás egésze szempontjából.

Egy olyan pont van, ahol ez (a befolyásolás) etikailag mégis fontos és fölvetendő problémává válik. Ez a már említett szituáció az egyik tanárral, aki konfliktusba keveredett az osztállyal, le akarta adni őket, és a kutatás negatív befolyását adta meg mint e megromlott kapcsolat fő okát. Az osztálytársak és a többi, őt ismerő tanár kolléga narratívája nem támasztotta alá az ő értelmezését. Az én történetem is más volt erről. Eszerint maga a tanár nehezen tudott a nem könnyen alkalmazkodó, inkább szembenálló osztállyal hangot találni, kezében tartani az óra menetét. Az ő alaptermészete ugyan nagyon szelíd volt első látásra is, de talán épp emiatt nagyon sok rejtett, mondhatni finom viszonttámadást intézett az osztály ellen az órai interakciókban, akik ezt érzékelve viszont nyílabb, egyértelműbb viszonzással reagáltak, amit a tanárnő úgy is érezhetett, mint teljesen igazságtalan reakciót, hiszen ő nem kiabált velük, nem volt agresszív (miközben egy finom, s épp ezért talán a gyerekek számára még irritálóbb módon nagyon is az volt). Ez a folyamat szinte nyomon követhető a naplőbejegyzésekből, és a diákok nyilatkozataiból is. Ennek az őrdőgi körnek lett aztán a vége a kirohanása az óráról, mely mintegy pecsétet is tett erre a konfliktusra. Erőteljes narratívámmal és a többiek megerősítésével szemben kisebbségi értelmezés lett a tanárnőé, nem lenne becsületes azonban lesőpörni ezért. Lehetséges, hogy neki van igaza, sőt azt kell mondjam, hogy szubjektív módon mindenképpen, mert azt csakis ő fogalmazhatja meg, mennyire zavarta a kutatás, és ez nyilvánvalóan közrejátszhatott a konfliktus felerősödésében. Ebből a szempontból azonban úgy gondolom, etikailag nem vagyok hibás (ő sem engem mondott hibásnak, csak a kutatás hibáját említette), és nem tudtam volna segíteni neki, hiszen nem is ezért voltam ott.

⁸² Tudatosan nem adok meg itt pontos számszerű adatokat a válaszok számáról, mert nem gondolom, hogy itt a számoknak bármit mondaniuk kellene.

Persze fölfedezhető abban igazságtalanság, hogy míg a diákoknak segítetttem sokféle módon, addig a tanároknak nem igazán. Egyikőjük, mint már idéztem, ezt szememre is vetette: miszerint ő azt várta, én „sziget” leszek majd, segítség, de ez nem így történt. Kétségtelenül nehéz lett volna egy, a diákat és tanárt oly sokszor szembeállító iskolai közegben a magam lázadó „természetével” a tanárok oldalán állnom, mikor a diákok elnyomottként tételezett hangját akartam felfedezni, megszólaltatni. Utólag persze látom a kutatásom egyoldalúságát ezen a ponton, sőt a végén fel is fedeztem, hogy érdemes lett volna tanárokkal többet dialogizálnom az etnográfia során, de ez már azok közé a kérdések, tényezők közé sorolható, amik kimaradtak a kutatásból.

A naplóm végén is megjegyzem többször, milyen kérdésfelvetések maradtak ki a kutatásból, és hogy úgy érzem, most kezdődhetne igazán, miután akklimatizálódtam fél év alatt, már a tanárok nagyobb része is jobban elfogad: most kellene folytatni. Erre azonban időm és lehetőségem nem volt. Sok olyan kérdés is van, amihez lenne anyagom, de e könyv kereteibe nem fér bele: kulturális i/íratok mélyebb elemzése, a tanárszemélyiségek kérdése stb. Végül számos olyan téma is van, amik így utólag látszanak kimaradónak. Például szinte egyáltalán nem szólok a család szerepéről, a családi nevelésről, a diákok mint társadalmi lények jelennek meg ugyan narratívámban, de mintha nem állna mögöttük a család. Nem adok helyet értelmezésemben ennek a mikrokörnyezeti társadalmi közösségnek. És még sok más szempontot is nyilván kihagytam, amire olvasóim majd fölfigyelnek, és valamilyen módon továbbírásra készíti őket (ha másként nem, a kutatást bírálva).

A tanárok után itt szólnom kell arról, hogy a diákok mivel „futhattak el a végén”. Egyrészt csokikkal és egy kis emléklappal, amit mindenkinek adtam, és amibe mindenkinek ajándékképpen beleírtam egy szerintem rá jellemző szót. (Kevésbé személyes köszönő ajándékot a tanároknak is adtam egyébként.) Másrészt őket a tanároknál sokkal jobban beavattam gondolataimba először a blogomon keresztül, aztán a záró „osztályfőnöki” vagy inkább kutatói órán. A Melléklet 1-ben megtalálható az ezen az órán kiosztott papír, mely kutatásom akkori hat „tézisét” tartalmazta számukra érthető módon. A naplómban így írok visszajelzéseikről:

Az elején kicsit nehezen indul a beszélgetés. Kérdésük nincs, és a címre is kevesen tippelnek, bár ott elhangzanak jó tippek: „Kabaré” (Szuzy), „Ifjúsági kultúra” (Áron), „Egy osztály élete” (?). Aztán elmondom a címet, és kicsit elmagyarázom. (...) Elmondom a kutatásom történetét, próbálok fűszerezni poénokkal. Aztán kiosztom a lapokat. Azt kérem, hogy olvassák el, aztán ketten, hárman beszéljenek róla. Ez beválik. A legtöbben valóban beszélnek, és erről beszélnek – ahogy látom. Aztán együtt kezdünk róla beszélgetni. Végül úgy döntök: pontról pontra haladunk. A legtöbb dologgal egyetértenek. Árnyalják a képet, mert elmondják, hogy a suliban sok színes van még: van érdekes óra, vannak programok stb. Azért van sokszor nekik is hangjuk, más iskolához képest: Arany János-napok, stúdió. (Fanni megjegyzi, hogy itt inkább az órákról van szó ebben a pontban.) Virág veti fel a kérdést: „... de hát a tanárnak csak az a dolga, hogy előadja az anyagot, talán a tanárnak kellene alkalmazkodnia a diákhoz?” Többen elmondják, hogy igen. Zita szerint viszont adja vissza a diplomáját, ha nem tud [ti. tanítani, a diákhoz alkalmazkodni]. Szuzy szerint a tanárnak elsősorban szeretnie kell a diákokat. Én megkérdezem Virágtól, hogy szerinte mi a célja a tanárnak. „Az, hogy megtanítson valamit.” Na, de ha nem tud valahogy megtanítani, anélkül hogy figyelembe vegye a diákok világát, akkor nem fogja elérni a célját. A többség úgy látszik, egyetért ezzel.

Példaként mondják az egyik órát: ott csak magyaráz a tanár. (...)

Az látszik: nem értik, hogyan lehetne másképp. Azt is felvetik, hogy igaz: tőlük távol van Petőfi, de ez a tananyag, mit lehet ezzel kezdeni. Én mondok egy-két példát (arra, hogyan lehet másképp): aktivizálás, csoportos feladatok...

Úgy látom egyébként, hogy a kutatás kérdését, felvetését megértik. Mikor megkérdezem, ki az, aki úgy az egésszel nem ért egyet, a szemlélettel, ami benne van, Karcsi szólal fel. Elmondja, ő nem ért egyet, neki a szülei pedagógusok, és ő csak azt a szemléletet ismeri.⁸³ Van némi lehurrogás. Szóló János azt mondja: mondd meg neki, hogy de hát diák. Én megállítom a lehurrogást, és elmondom, hogy ez is egy lehetséges nézőpont, amit tiszteletben kell tartanunk. Károlynak pedig azt mondom, hogy neki nyilván azért is más a véleménye, mert neki fontos a tanulás, jó tanuló.

A szünetben egyébként Piroska oszt meg velem (Karcsi jelenlétében) egy érdekes meglátást ezzel kapcsolatban. Károlynak azért nem jelenik meg így a probléma, mert neki a tanulás világa a színes. Ő ezt élvezi. Nem bulizik, nem hallgat zenét. Az iskolában és azon kívül neki a tanulás a mindene.

Itt közbevetem, hogy izgalmas ez az értelmezés. Károly valóban a hivatalos tanulásban találja meg azt a színességet, amit a többiek azon kívül. (Ennek társadalmi és pszichológiai gyökereire rá lehetne kérdezni, de ez nem feladata a dolgozatomnak.) Ezzel jól megfelel az iskolai standardoknak (a tanárok szemében ő a jó tanuló, a normáknak megfelelő), de sokmindentől épp emiatt talán meg is fosztódik, s nincs része a populáris kultúra olyan tényezőiben, amik segítségére lehetnének most és később a társadalmi, közösségi életben. Azzal, hogy az iskola az ilyen maszkot preferálja, és nem mozdítja ki a „jó tanulót” pozíciójából, problémákat is okozhat magának a tanulóknak...

[Az óra végén]

Megköszönöm a befogadásukat, elmondom, hogy jól éreztem magam köztük, bár tudom, a tanárok a legrosszabb osztálynak titulálják néha őket, de nekem szimpatikus, hogy lázadnak, nem hagyják magukat.

(KN 2007.06.04.)

Szinte mindenki kifejezte egyetértését az interjúkban is az órán átadott gondolatokkal kapcsolatban, legfeljebb azt jegyezték meg páran, hogy nem látják, hogyan lehetne ezen a helyzeten változtatni, vagy nem látják ennek igazi esélyét.

Bár azt írtam, hogy a másik „visszajelző terep”: a blog szintén nem mondható sikeres, a kutatás együttes alkotását segítő tevékenységnek, mégis érdemes rá még visszatérni a diákok kutatással kapcsolatos „hangja” kapcsán.

A blogba csak a diákok tudtak jelszóval belépni. Időközönként szövegeket, illetve néha képeket töltöttem föl, valamint Fankadeli számát, amit kaptam az egyik fiattaltól. A szövegek naplórészletek voltak, illetve benyomások leírásai, néha a diákokhoz intézett kérdésekkel, személyes megjegyzésekkel. A blog beköszöntője ez volt:

⁸³ Néhány nap múlva Karcsi odajött hozzám, és elmondta, hogy otthon megmutatta anyukájának a lapot, aki teljes mértékben egyetértett vele – mint kiderült, egy alternatív iskolában tanít (!) –, és otthon erről vitatkoztak. Ő továbbra is kitart amellett, hogy nem ért egyet teljesen vele.

Sziasztok!

Egy idő után megszületett bennem az ötlet, hogy ezen a módon osszam meg veletek a kutatás tapasztalatait. Hiszen olyan sokszor kérdeztetek már rá...

Azt szeretném, ha a kutatásnak nem valamiféle elszenvedői lennétek, hanem aktív részesei. Alapvetően nem megfigyeltek vagytok, hanem „osztálytársak”, akikkel nap mint nap együtt töltve az időt én egy naplót írok. Ez a napló személyes. Ez nem lesz a doktorimban sem benne, hanem e napló alapján írom majd meg a doktorim egy részét (nevek nélkül persze). Ide sem a naplómát teszem fel: védve mindnyájatokat; legfeljebb kisebb (kicsit néha átalakított) naplórészleteket! Ezenkívül ide elsősorban a kutatás során született olyan meglátásokat, tapasztalatokat írok majd le, amikhez ezen a blogon keresztül ti is hozzászólhattok. Így jobban látjátok többek között, miről is szól ez a kutatás.

Bármelyik bejegyzéshez lehet kommentárt írni! Bátran!

Néhány példa a blogbejegyzésekre:

Szülinap

csütörtök, május 17th, 2007

Hi, az az igazság, hogy ma többet akartam írni, de hogy szülinapom van, elment az idő a borozgatással, most meg talán nyakamba veszem a várost és bulizgatok...

Talán annyit még, hogy érdekes volt néhányatok fogalmazását olvasni a magyarra.

[Házi feladat volt magyarból fogalmazást írni az osztálykirándulásról.] (...) Van egy

olyan érzésem, hogy nem biztos: érzitek mindnyájan, mi az ofőtok problémája. Én úgy

látom, hogy ő szeret titeket (meg ti is őt), de hogy ő valahogy nagyobb kedvességet

várna tőletek. Elég érzékeny erre... Igazából ez volt a legfőbb baj. Nem az éjszakai buláj

(azzal kapcsolatban elnéző volt), nem is annyira a késés, hanem az, ahogy reggel hozzá

szóltatok (számára durván, flegmán), miközben ő – legalábbis ahogy érzi – mindig

értetek tartja a hátát (és ezért nem kap annyi kimutatott szeretetet viszont). Mindezzel

nem őt akarom védeni, vagy igazolni. Ahogy beszélgettem néhányatokkal erről: ti is

azt érezhetitek, hogy ő jó fej, de talán nem annyira kedves és közvetlen. Nem tudom.

Látva őt már más osztállyal, tényleg úgy tűnik, hogy mintha jobb, kedvesebb lenne a

viszonya velük. Hogy ez miért van, nem tudom. Én nem láttam a történetét sem a vele

való kapcsolatokat alakulásának. El tudom képzelni, hogy ő olyan anyáskodóbb típus, és

veletek azt nemigen lehet, mert nem igényetek, ennél önállóbbak vagytok, kevésbé ilyen

ézelmesen ofőhöz ragaszkodó típusok... Nem tudom. Ezen gondolkodtam el. Minden

vélemény érdekel. És természetesen ezt nem beszélem meg vele semmilyen módon.

Ja, ÉS MA A [...]ÓRA valóban egyedi élmény volt. Nem bántam, hogy [ott voltam].

Jól ünnepeltem én is szülinapom: 7 iskolai órával...

Otthon

kedd, május 29th, 2007

Hahó Mindenki (már aki veszi a fáradságot és olvassa a blogot)!

Ma el kellett ismét sietnem. Tudom, ez gáz, de hát egy teljes egyetemi állás mellett

nem könnyű egy ilyen kutatást csinálni... Ahogy már valakinek kérdésére válaszolva

mondtam: nem, én ezért nem kapok pénzt (hogy ott csücsülök az órákon). Kevés ilyen

hülye doktorit író van, mint én, aki ilyen időigényes kutatást csinál. (...) De nem

bánom. Örülök annak, hogy megismerhettelek titeket...! Mindenkit, kivétel nélkül!

Tényleg! És azon gondolkodtam el, hogy (amint olvashattátok) az első időszakban

még elég idegenül éreztem magam, de most már teljesen otthon érzem magam az osztályban. Olyan természetes, hogy ott vagyok. Szóval köszi a befogadást! Ezzel sokat segítetek a kutatásomban. És amúgy emberileg is tök jól érzem magam (bár az órákon néha én is halálra unom magam, de ez csak rossz mellékhatás).

Egyébként minden nap van néhány kedvenc jelenetem. Mondjak példát? (IIIIGEN – hallom a kórust)!

(...)

Péntek:

– Ventilátor a magyarórán

– Áron borotválkozása (na, azt biztos beleírom a doktorimba :-))!

Ma:

– [xy] szuper puskázása, amiből még ki is magyarázta magát!

– ”gyerekek! én olyan szinten unatkozom” – mondta a folyamatosan beszélő [...] tanár, hááát...

– és megjegyzem [Pali], bár rám mutogattál, hogy az erected jelentését az erekcióból magyaráztam meg neked, de azt már elfeledted hozzátenni a tanárnak, hogy ezt csupán azért tettem, mert neked ez jutott a szóról először eszedbe, én meg gondoltam, így segíték: mit jelent az erekció, na, ebből kiderül, mi a to erect szó... no comment...

Tudom, hosszúak a hozzászólások, de hát... Tessék olvasni: olvasás-szövegértés.

Kedvenc

Jaj, ez az egyik kedvenc tanári beszólásom:

„Raktál rá stockingot, és beleraktad a waterbe? És who ette meg?” „Nobody.”

(Na, vajon ki mondta?).

Összesen 32 bejegyzés van a blogon 2007. május 15-től 2007. augusztus 12-ig. Eredetileg úgy terveztem, hogy még akkor nyáron megírom a doktorim, és közben folyamatosan tartom a kapcsolatot az osztállyal, de ez nem így történt, és a júniusi bejegyzések után, már csak egy augusztusi van további feltöltések be nem váltott ígéretével.

A diákok a bejegyzésekhez kommentárokat írhattak. Egyfajta fórumként is működött a kommentárok „szekció”: egymásra reagáltak, néhányan további képeket töltöttek fel, internetes hivatkozásokat adtak meg, és ebbe a fórumozásba magam is beleszóltam többször, ott reagálva a hozzászólásokra. A kommentárok sokszor csak egy-két szavas megjegyzések voltak, de néhányan írtak hosszabban is, kifejtve véleményüket. Összesen 378 komment van. A fiatalok eltérő intenzitással és gyakorisággal szóltak hozzá. Elmondásuk szerint, mindenki olvasta, de csak az osztály fele írt is. Voltak, akik nagyon sokszor. Néhány példa a kommentekre:

Ez nagyon komoly Gyuri!!! Igazán tetszik => ezek az elmés megszólalásaid tiszta Gyurisak =P mellelég tök poén az egész főleg a vége,

– Mekkora zsidó vagy – szól be valaki valakinek.

ezt még senki se kommentálta:)

de majd most én!!!

én vok a first-ebben is

xD

Na majd Pénteken is Megyünk .
megünnepeljük a hazatértdxD

sztem tök jó, h vannak firkák a padon..mmint így sokkal hangulatosabb.. hozzá tartozik az iskolához a firkás pad..persze nem azok az ostoba rajzok..meg az intellektuális levelezések.. xDD hanem azoook a szépséges rajzook ((: amikre öröm ránézni ((: sokkal vidámabb.. dede..én kiragasztanék egy lámborginit a padomra és akkor mindig örülnék a fejemnek, csak rá kéne nézнем xDD az élet apró örömei ((: egyébként én nem firkálom a padot xDD nemtudok rajzolni xDD ihi

Gyerekek!!!! Látom azért a színvonal itt is olyan emelkedett mint a suliban XD ezek az elmés csevejek..... =P dejóóó volt ma a suliii XD

Gyerekek Gyuszi bácsi az mondta, hogy komolyan vegyük ezt a blogot és komolyan szóljunk hozzá mindenhez...

Akkor komolyan, ez a kép fiatalság lezüllesztésének ékes példája. Ahelyett, hogy a gyerek figyelne az órán RAJZOLGAT bikinis nőket a padra... Ezekből az órán unatkozó, pofátlan senkiből lesznek Európa utcaseprői, akik még arra sem méltatják a tanárt, hogy csöndben legyenek órán. Emellett, hogy van képe ahhoz, hogy a magyar állam tulajdonát rongálja amit a te és az én pénzemből vásároltak? Felháborító.

(az előző hozzászóló kicsit később erről:)

Ja, és még annyi hogy az ilyenekből lesz olyan aki órán borotválkozik :D
Na elég komoly volt?.

Az első történetrészletről az a véleményem, hogy soktanár van aki alaptól úgy jön be hozzánk, hogy már minden baja van (...) Nem értem, hogy min tudnak ennyire ki akadni

(...)Vagy például [az egyik tanár neve] akiről minden leperreg de mégis mindig ideges és ugyan úgy gonoszkodva jön be minden órán.. érdekes én nem vagyok az a nagyszájú lány, de ezt már én se tudom eltűnni (...) nem szeretem ha ok nélkül rámszólnak és ráadásul flegmán beszélnek velem a semmiért (...) és lassan már úgy beszél velünk mint a férgekkel.. és össze vissza nézelődik jajj nem is dühítem magam mert mindig két félen áll a vásár.. én többnyire szeretem a tanárokat me tudást adnak át:D

na szóval remélem Gyuri elég értelmes beszélásokat írtam mindenhova, és remélem jól telt ez a néhány perc amíg elolvastad mind1iket..

nyertem

Nem is szolunk hozzá keveset csak kevesen:D

ez a goa party dolog jó lenne vmikor 1 hónapon belül

meg a filmet is megkéne csinálni ,nem olyan hülye ötlet mint ahogy azt sokan gondoljákxDD

MÉÉÉÉÉÉÉÉÉÉGGGGGGGGG XDDD rájöttem, hogy tök jó arcok vagyunk XD tiszta kabaré az osztályunk more XD

Szépe [korábbi kedvelt tanárunk (megváltoztatott) neve] nevelve oktatott és oktatva nevelt xD

nah szal én most itt szembe szálók mindenkivel
mert Én imádom összefirkálni a padokat szép kislányok arcaival és szerintem egy-
két pad nem fog megártani senkinek ha normális rajz van rajta mint ez itt és a diák
most arról nem tehet hogy nagyon unalmas az óra... én leginkább ebben a teremben
szeretem firkálni a padot mert olyan sima xD nah meg persze fönt a 25ösben a kémiával
szemben, mert ott is sima és arról ne is beszéljek h az osztálytermünkben imádok a
legjobban mert ott töltjük a napunk 90% és mivel én nem vok olyan raj h nekem
legyen levelező füzetem vagy valmi más firka füzetem ezért az unalmam elűzésére a
legjobb megoldás a pad firkálás. Persze én nem tartozok azon emberek közé akik nem
becsülik más tulajdonát mert én a firkálást nem alkoholos filccel teszem hanem sima
ceruzával. Ha már itt tartunk a firkáknál akkor vannak olyan emberek az iskolában
akik szeretik a padon megbeszélni dolgaikat vagy éppen fenyegetni másokat volt egy
olyan elsős lány aki a fönti 19es teremben alkoholos filccel telefirkálta egy másik lány
padját testi fenyegetésekkel és opcén szavakkal(remélem az opcén azazt jelenti hogy
csúnya szavakkal:D). És ezért kirúgták, de érdekes módon még mindig ott látom az
iskolába:D Nah szóval látjátok hova fajulhat egy 1xrü padfirkálás. Na mind1(tudjátok
mi a mindegy? a 111 hihiih :D:D) én még nem tartok itt én még csak kedves aranyos
szépszemű kislányokat rajzolokcerukával:) remélem elégg volt ennyit érvelni vagy mit
csinálni:) na bye

Reakciók arra, hogy az év végén az egyik kollega tanárnak nézett (visszaulva az
első órára, ahol meg többen diáknak):

a tanárok tanárnak mi meg diáknak néztünk :))
valaki téved xDD

239

Vedd megtiszteltetésnek, hogy tanárnak nézett! (végülis az vagy):)

Jaja, de most már barátnak, sztem ezt a többiek nevében is mondom!?

nekem lehetsz a barátom gyuri ha teszel fel rólam szép képet:D

Gyuri Says [az én hozzászólásom]:
Még mindig nincs rólad képem Tündérke. Ha lesz, ígérem fölteszek. .

A fent is idézett osztályfőnökről szóló bejegyzésre reagálva egy hozzászólás:

Akkor gyerekek valamit találjunk ki jövőre, hogy az öfő még lazábban vegye az
igazolatlanokat...
Típek? Ez a névnapos, születésnapos dolog ez tetszik. kipipálva. De még valami
személyesebbet... hívjuk meg [parafába]? :DD

Néhány reakció egy bejegyzésemre, amelyben arról elmélkedem, hogy visszafelé
az osztálykiránduláson a buszban szembenálló viselkedésük (amivel kivívták az
utaskísérő haragját) mennyire volt jogos lázadás, és mennyire éretlenség, gyere-
kesség:

Gyerekek lenni nem azt jelenti hogy mindenki más felnőtt nagyobb szinten van nálunk nem vagyunk kötelesek minden felnőtt előtt úgymond „megalázkodni” hisz amelyik felnőtt nem „alázkodik” meg előttünk és nem add tiszteletet annak mi mért adnánk. A buszon lévő történekről csak annyi a véleményem, hogy minden embernek szimpatikusabb egy olyan ember aki mosolyog és poénkodik, mint aki komolyan vesz mindent és mindennek úgy kell történni mint eddig. És egyébként is mér ne lehetne szemetelni a buszon egy keveset, de ezt is mértékkel és ha rádszolnak akkor udvariassan feltakarítod. A gyerekek azaz rólunk csak annyi tudok mondani hogy nem vagyunk szikkadt öregemberek akiknek kedvük volt egy kis prágai túrára és még annak is örül ha kap kávé a buszon és egy kedves fiatal ember szolgálja ki, az „utaskísérő srác” csak azt felejtette el hogy ő is volt diák, és ő is csinált csinyeket. csak ennyi ciao:)

Sokak szerint, ugye a srác milyen izé volt velünk... Szerintem az utaskísérőnél sokkal idegesítőbbek voltak azok, akik (természetesen magyarul) mondták neki, hogy „húzz innen el, mit szólsz bele, hogy mit csinálunk” (kb) „takarodj innen” „takarítsd fel te, ez a munkád” meg ilyeneket. Az a srác a munkáját végezte és nem tudom másnak hogyan esne, az hogy félreérthetetlen hangsúllyal, más nyelven magyaráznak neki ilyen fiatalok, mint mi. Ez 1kibaszott pofátlanság nem az, hogy megkérek valakit, hogy szedjen fel pár morzsát a padlóról.

Sztem jó az ha vmiennyire gyerekes marad az ember és közben mégis felnőtt, mert most halál komolyan - komoran élni elég érdekes lehet és rossz. Mára ennyi a gondolataimból, csak hogy feltud használni Gyuri .

Emlékszem amikor először jöttél be az osztályba, mintha eltévedtél volna.. Azt hittem, hogy ismét 1halál érdekes „ne drogozz különben baj lesz” című előadást fogunk hallani de szerencsére az elmaradt. Érdekes amúgy ez az egész, kíváncsi vagyok a tanulmányra, mi sül ki belőle. Szerintem tanulságos lesz, mint nekünk mint bárki másnak. Tetszik ez a blog is, többetöbbit .

Majd a végeredményt megkaphatom olvasásra???

Miután kész lesz majd megjelen könyvben...Jövőre kirakjuk a terembe, aláírjuk és majd milliókért fogjuk eadni pár év múlva . Ezt a terhet majd én vállalom .

nekem beleirhatod nevemet de akko 50-50 alapon osztozunk:)

[Az én reakcióm]

Hááát! Olyan nagy kasszasikerre ne számítsatok! Valóban valszeg megjelenik könyvben, de ez amolyan tudományos „faszverés” lesz, ahogy egyesek neveznék, szerintem persze ennek értelme van, de lesz benne jó sok oldal elég nehéz szöveg, olan tuományos... Persze lesznek könnyedebb részek, pl. mikor leírom, hogy mik történtek órákon... Egyébként majd kedden az ofőin még mesélek mi lesz benne...

A bejegyzések visszaadják a blog hangulatát, látszik bennük a hozzászólókkal (az osztállyal) kialakított kapcsolatom, a sajátos cybernyelv, cyberszleng, ifjúsági nyelv, és kikristályosodik bennük néhány korábban már említett „diákhang”, diákvélemény. Sajnos azonban az igazi komoly párbeszédet, az osztály szélesebb bevonását nem tudtam elérni. Voltak, akik mondták, hogy olvasták a blogot, de nem tudnak hozzászólni. Ez ráébresztett arra, hogy nem könnyű a reflexió előmozdítása, és hogy ehhez is több időre lenne szükség.

„Itt a vége, fuss el véle”. A kutatásnak nem, de az ottlétemnek egyszer csak eljött a vége. Az utolsó napok a kicsit fájdalmas elköszönésről, a búcsúról (is) szóltak. Fél évet töltöttem együtt a fiatalokkal, és azt hiszem, látszik, megkedveltem őket, s többségükben ők is engem. Nehéz volt elszakadni nekem is. Többen az osztályból kedvesen marasztaltak, és megígértették velem, hogy majd benézek még. Megígértem, de – ahogy már írtam – sajnos nem teljesítettem úgy, ahogy ők várták, és én gondoltam. Nagyon is elfutottam a végével... Ezzel a bűnvalló fájdalommal idézem most fel utolsó naplóbejegyzésem nosztalgikus záró sorait:

Odaérünk a Parafába, és rengetegen vannak. Nagyon sokan jöttek be az évszáró után. Szokásosan a fiúk leülnek, rendelünk italt. Én is iszom egy kis sört. Közben elbeszélgetünk, hülyéskedünk, néhány dologra visszatekintünk, ami az év során történt. Úgy elvagyunk. Ezek az utolsó percek az osztálynak ezzel a kis részével. Persze majd még tartjuk a kapcsolatot, de valahol itt a Parafában zárul ez a kutatás. Ebben a füstös, zajos, játékgépes, italbüzös, mégis a mi számunkra kedves kis kocsmában.
(KN 2007.06.19.)

5. A KUTATÁS EPISZTEMOLOGIAI-METODOLÓGIAI TANULSÁGAI, FÖLVETŐDŐ KÉRDÉSEK

Úgy vélem, fontos kiemelni és összefoglalni a kutatás néhány tanulságát, tekintve újszerűségét, kísérleti jellegét. Persze azonnal fölvethető, mennyire valóban új, s hozott-e újat. Be kell valljam, az olvasás-írás során néha úgy éreztem/érezem, mintha már mind lejátszották volna azokat a vitákat, mind fölvetették (és sokszorosán megtárgyalták) volna azokat a problémákat, amikkel én is szembesültem etnográfiam (kísérletezésem) során. Ennek ellenére úgy gondolom, föl kellett vetnem empirikus kutatásomban az összes kérdést, problémát, amit annak érzékeltem, vagy annak konstruálok meg, nem figyelmen kívül hagyva a szakirodalmi tradíciót, de nem is túlságosan kötődve hozzá, teret adva főleg a nyelvi-narratív megformálás kreativitásának. Úgy gondolom, ez a kutatás, ebben a magyar kontextusban, az én személyes/politikai pozicionáltságomban: új. Újraírt, kimondandó fölvetések hordozója. A posztmodern kutatói, írói tudat (a hatalmas papírmennyiséggel töltött világban) pedig tisztában van vele, hogy egyszer már mindent megírtak, de mégis újra kell írni.

Annak megítélése, hogy mennyire lett írásom (e második része) retorikailag meggyőző, expresszív írásmű, mennyire tud narratív és a könyv első részében megfogalmazott elveknek megfelelő lenni, az nem az én tisztem. Azt azonban elmond-

hatom, hogy alapvető következetességet látok a munkámban, és kreatív kérdésfelvetéseket, ami az ilyen kutatások folytatásának érdemességét villantja fel. Úgy vélem, azt is sikerült megmutatnom, hogy az ilyen jellegű vizsgálatok értelmezései akár az oktatáspolitikai számára is gyümölcsöző felvetéseket tartalmazhatnak.

Bizonyos értelemben nem bánom, és úgy vélem, részben kikerülhetetlen, hogy az empirikus kutatás során kialakított értelmezésektől eltértem könyvem szövegének narratíváiban, mégis tanulságként fogalmazható meg: egy végiggondoltabb elméleti keret, egy kevésbé kísérletező kutatás az empirikus vizsgálatban is sokrétűbb „adatgyűjtést”, írást, értelmezési módot tesz lehetővé, amely például nem hagyja ki a tanárokat ennyire a narratíva felépítéséből, távol tartja magát az elhamarkodott vagy leegyszerűsítő szembeállításoktól, és végül módszertanilag sokkal végiggondoltabban (az elejétől fogva) építi fel a résztvevők bevonását.

Mindenképpen hosszabb időre van szükség az empirikus kutatáshoz. Nem azért, mert hosszabb idő alatt a kutató jobban beépül (mint a hagyományos etnográfiai vélték), hanem mert a hosszabb idő gazdagabb értelmezendő szöveganyagot hoz létre, és több szempont felvetését teszi lehetővé.

Gyümölcsözőnek gondolom viszont az elméleti kutatás olyan felfogását, amely nem pusztán megalapozza az empirikus részt, hanem maga is empirikus tapasztalat, és nem teljesen elválasztható sem időben, sem módjában az empirikusnak mondott vizsgálattól. Ennek fényében nem bánom az elméleti fejezetek hosszúságát sem, melyek egy új epiztemológia és metodológia felépítésével fontos részei maradnak ellenhangoknak.

Ezen a ponton az egész tudományos dolgozat írásának folyamatára is reflektálok. Nehéz, izzadságos, időigényes folyamat volt. Olvasás és írás. Ehhez is több időre volt szükségem, mint gondoltam: az értelmezéshez idő kell. Látszik a kutatás közbeni alakulásom, amit természetesen nem ad vissza teljesen kronologikusan a szöveg, hiszen nem biztos, hogy az előbb szereplő részeket előbb írtam valóban meg, és a legutolsó pillanatig (e sorok leírása után is) még alakítottam/alakítok a szövegen. Az elméleti részt sokszor mintegy magamnak is írtam. Az írás segített abban, hogy az olvasottakat (a magam számára is) újraértelmezsem. Ezért aztán sok olyan szöveget alkottam, ami inkább összefoglaló tanulmány jellegű egy-egy témáról. Nagyon sok szempontot föl akartam venni írásomba, és nehezen válogattam. Újraolvassva a fejezeteket, egyrészt van egy olyan érzésem, hogy most következ(het)ne a válogatás, szintetizálás időszaka, másrészt viszont olyan néhol önállóan is megálló összefoglalásoknak látom az elméleti keret szövegeit, amelyeket nem bánom, hogy már nincs időm megcsonkítani szintetizálás címén. Az empirikus rész írására – bevallom – jóval kevesebb időm jutott, de ez talán jót is tett neki, és jó döntés volt, hogy a végére: a sok-sok olvasás és (újra)írás utánra hagytam. Az kiderült számomra, s ez is egy lehetséges tanulság, hogy külön autoetnográfiai tanulmányt lehetne írni az írás folyamatáról, amely beszédesen szólna a tudományos munkáról, kutatásról, ennek pedagógiai folyamatáról. Egy ilyen autoetnografikus vonulatot persze igyekeztem beépíteni magába a(z egész) munkámba, és ez talán érezhető is.

Az empirikus kutatáshoz visszatérve, már megállapítottam, hogy a vizsgálat utáni időre nagyobb gondot kell fordítani, ez kiemelkedő tanulsága a kutatásnak, s egyben rávilágít legfőbb hiányosságára is. E hiányosság a pedagógiai jelleg kudarca,

melyet el kell ismernem kutatásom/írásom végén. Ez azért is fájó hiba, mert a kritikai pedagógia egyik fontos alapelve a transzformatív kutatások végzése, és ennek nem igazán sikerült megfelelnem.

A kutatás pedagógiai jellegének kérdését érdemes alaposabban körüljárni. Úgy vélem, hogy a pedagógiai téma és a pedagógiai utak felvázolása tekintetében nem kérdéses írásom pedagógiai jellege. Úgy vélem, egy bizonyos (mikro)szinten pedagógiai volt a jelenlétem az osztályban, mert képviseltem értékeket, pedagógiai interakciókba léptem a diákokkal, ha a normativitás elkerülésére való erőteljes ügyelés (túlságosan is?) vissza is fogott beavatkozásaimban (pl. nem szóltam az Isten nevével való káromkodások miatt, pedig zavartak). Talán sikerült egy olyan egyensúlyt kialakítanom, amiben nem tagadtam meg a kikerülhetetlen pedagógiai jellegét, de nem is váltam tanárrá a fiatalok között. Arra igazán csak a dolgozat megírása utáni időszak adhat némi választ, hogy maga az egész kutatás mennyire (lehet) pedagógiailag átalakító akár az intézményben, akár a (neveléstudományi és) társadalmi átalakulást segítve a maga módján. S bár jelenleg a könyvet írva ebben a dolgozat utáni szakaszban vagyunk, erre a kérdésre még mindig nem tudok választ adni, talán mert épp e könyvvel szeretném és tudom majd ezt elindítani igazán. A könyvből példányt kap majd az iskola, és szeretném, ha segíthetné ez az intézményi reflexiót természetesen valamilyen közvetítés (előadás, értekezlet) segítségével. A kudarcot leginkább az empirikus vizsgálat átalakító pedagógiai jellegében látom. Nem használtam ki a lehetőséget sem a kutatás alatt, sem utána, hogy magában az intézményben a változás irányába induljanak el folyamatok. Lehetségesnek tartok ilyen változásokat akkor is, ha az iskola helyzetét sokszor mint egy rajta messze túlmutató háló szövetébe fonódó pozíciót mutattam be. Úgy gondolom, lett volna lehetőség valamilyen szinten alakulás generálására, ha a tanárokat jobban partnernek tekintem, és főleg, ha a kutatás után törődök annak utóéletével, visszamegyek az intézménybe, fölajánlom a további közös gondolkodást mind a diákok, mind a tanárok részére. Erre volt nyitottság az iskolában.

Kérdés, vajon mennyire volt freirei értelemben tudatra ébresztő a kutatásom. Egyrészt kétségtelenül csak a diákokban indíthatott el ilyen folyamatot a jelenlétem, mert a tanárokat ebből kihagytam. Másrészt a diákok között sem volt könnyű elindítani ezt, nem találtam meg a reflexió előmozdításának megfelelő módjait, csak néhányan kezdtek el gondolkodni, és sokan a kutatás végén is úgy érezték, nem lehet a helyzeten változtatni. Az egyik tanuló nagyon is freirei gondolata, hogy csináljunk egy filmet arról, mi hogyan látjuk az iskolát például nem teljesedett ki, mert szükség lett volna a felnőtt segítségre, előmozdításra ehhez, de ismét: magukra hagytam a diákokat. Mindennek fényében el kell ismerjem, az is elég veszélyes volt, hogy fölébresztettem ugyan a diákokban a lázadásaik pozitív értelmezését (záró megbeszélésemben, blogomban), sőt egyfajta felnőtt, tudományos igazolását adtam ennek, de már nem segítettem abban: hogyan formálhatják ezt a lázadást, szembenállást – amely alapjában akár öncélú is lehet, és egyszerűen megakadályozhatja tanulási eredményességüket – érdekérvényesítő, építő fellépéssé. Ezen a módon leegyszerűsítő „téziseim” átadása akár negatív, vagy ártó is lehetett. Némileg nyugtathat tépelődésemben, hogy ez ügyben megkerestem még a doktori írása közben, ezen a ponton az osztályfőnököket: és megkérdeztem (telefonon) a vélemény-

nyét erről. Ő elmondta, hogy továbbra is inkább pozitívnak látja egykori jelenlétem, amely jó hatással volt az osztályra, még feléje is segítette a megnyílásukat, és nem lát összefüggést továbbra is megmaradó lázadásaik, tanulási problémáik és az én jelenlétem között. Előtte is kemények, szembenállóak voltak bizonyos tanárokkal szemben, és ebben osztályfőnökként neki nagy szerepe van, mert ennek ő engedett teret, ő nevelte őket így. Persze, tette hozzá, ha más tanárt kérdezek, akkor lehet, hogy más eltérően vélekedik erről, de eleve az osztályról is. A tanulást tekintve valóban voltak nehézségeik, de ezt szintén nem hozná összefüggésbe a kutatással, és érdekes látni, hogy most az utolsó időszakban, amikor már ég a ház, összeszedték magukat.

(Megjegyzem, egy ilyen telefonbeszélgetés egy a terepen dolgozó pedagógussal elbizonytalanít: vajon nem „kérdeztem-e túl”, nem bonyolítottam-e túl értelmezéseim, egy a munkám készülő szövegét olvasó, érdeklődő barátom szavaival élve, nem lettem-e áldozata a „kákán is csomót kereső” etnográfusi túlértelmezés kísértésének, és nincs-e sokmindennek sokkal egyszerűbb magyarázata. De végső soron – ha lehetségesek is egyszerűbb „magyarázatok” – nem bánom rákérdéseim és provokációim talán néhol nehéz(kes), több interpretációt egymásba játszó, egymást megkérdőjelező, közbevetésekkel terhelt /akárcsak ezek a sorok/, a nyelvet is kifordító, játszó, fluid s mégis kemény szövegeit. Egyáltalán nem bánom...)

Most még abban reménykedhetek, hogy e most megszületett szöveg talán betölthet átalakító, pedagógiai (kérdésfölvető, reflexiót előmozdító) szerepet, akár magában a kutató intézményben is. Ez természetesen nem fog működni megfelelő közvetítés nélkül, ami az én felelősségem. Willis (1977/2002) kutatását sokan kritizálták azért, mert nem tudott kritikái, átalakító lenni, bár ő mindent megtett, még a diákok közül is meghívott párat a kutatás bemutatására, de a nyelvezet nagy akadály volt annak, hogy az üzenet egyáltalán átmenjen, és ez így van sok marxista vagy dekonstruktív kutatás esetében is. Ez a probléma kétségtelenül felmerül az én szövegemhez kötődően is. Sok diák és tanár kérte, hogy majd hadd olvassa el a doktori szövegét. Én szívesen átadom nekik, néhányuknak oda is adtam már, de biztos vagyok benne, hogy nem könnyű a megértése sajátos nyelvezete miatt. Mindent megteszek azonban, hogy segítsen valamilyen módon a kérdések érthető felvetését az ő számukra is. Talán meg kell küzdenem azzal az első részben idézett jelenséggel is, amit Spindler–Spindler (1992) említ, hogy az etnográfiai gyakran a résztvevők értelmezéseinek túlmutató interpretációkat hoznak létre, és ezeket ők nem fogadják pozitívan. De ez a párbeszéd és kommunikáció kérdése is.

Ide kívánczik, hogy írjak néhány sort arról is: hogyan jeleztem vissza a kutatás résztvevőinek, „főszereplőinek”, a fiataloknak. A doktori disszertáció megírása után, még a védés előtt az immár végzős osztályhoz elmentem egy osztályfőnöki órára (annak második felére), hogy bemutassam a megszületett szöveget. Érdekes volt újra találkozni az osztállyal, egyrészt kedvesen fogadtak, másrészt érezhető volt, hogy már nincs meg az a régi kötődés ennyi idő után. A bemutatásban nagyon nehéz volt érdekesen összefoglalni a kutatást és eredményeit, így próbáltam néhány részletet felolvasni, ami humoros és érdekes. Ezt élvezték, de sajnos ezen a módon inkább viccparádévá vált az eredmények bemutatása. Tisztáztuk, hogyan anonimizáltam a résztvevőket, miket nem írtam bele a végső szövegbe, és ezzel elégedettek

voltak. Kicsit rövidnek, felemásnak éreztem ezt az utolsó lezáró találkozást. Kevés igazi visszajelzésük volt, a csöngetés után a legtöbben elviharzottak, csak néhányan kérték el az e-mailcímemet, hogy még vannak kérdéseik, meg hogy szeretnék elkérni a dolgozatot.

Volt azonban még egy nem formális találkozás is, amit sokkal jobbnak éreztem, és amit szintén még a kutatás ismertetéséhez kapcsolhatok. Az érettségi bankettre mentem el úgy, hogy nem tudtak róla a fiatalok előre. Én voltam a „meglepetésvendég”. Ezúttal igazi ujjongással fogadott az osztály, és nagyon jól beszélgettem csoportosan és egyénileg velük. A disszertációt nem mutattam be, de valójában az informális beszélgetést, amelyben sok szó esett a dolgozatomról is, sokkal hatékonyabbnak éreztem, mint a fentebb leírt osztályfőnöki órát.

A fiú, akitől hajdan az óráról szóló film ötlete származott, végül nem csinálta meg, de annyival tartozom neki (is), hogy megírjam: remélem, e tudományos dolgozat legalább kicsit „fejbe tud kólintani”, vagy – az ő egykori vulgáris szavait idézve (bocsánat) – „oda tud baszni” az oktatási rendszernek... (no ez kétségtelenül érthető megfogalmazás például a diákok számára is).

6. PEDAGÓGIAI KÖVETKEZTETÉSEK, UTAK, IRÁNYOK

Úgy gondolom, írásom végén jó összefoglalni tétel- vagy tézisszerűen azokat a szövegben már benne rejlő pedagógiai dimenziókat, amelyek kihívást és egyben útmutatást jelent(het)enek a(z iskolai) nevelés számára az ifjúsági (szub)kultúrák szempontjából ennek az etnográfának a fényében. Tisztában vagyok vele, hogy a tézisszerű megfogalmazás szinte romboló lehet egy narratív megközelítésű szöveg után, aminek pont az az erőssége, hogy kevésbé lezáró és kategorikus, s így fluid tud maradni. A tudományos megformáltságnak azonban követelménye e tételeesség, amelynek most engedelmességek, hangot adva a tételek leegyszerűsítő voltának. A következő mondatok egyébként jól rávilágítanak arra, hogy az egyetlen iskoláról szóló elbeszélés jól működtethető, retorikailag meggyőző lehet – az egész korábbi szöveg figyelembe vételével – a konkrétan túlmutatóan is (kiterjesztve az értelmezést):

- Fontos megszólaltatni eltérő, újat felmutató narratívákat az iskolai nevelés(-oktatás)ról, mert ezek erőteljesebben lehetnek az innováció előmozdítói, mint a praktikus, módszertani kérdésekre fókuszáló projektek, képzések stb. Termékeny lehet egy, az irodalmi és tudományos műfajt keverő reflektív, retorikai, expresszív és allegorikus írás e narratívák felmutatásában.
- Gyümölcsöző lehet egy olyan értelmezés, mely a pedagógia szélesebb kulturális folyamatokra fókuszáló interpretációját adja, és így lehetővé tesz egy komplexebb, nyitottabb, de hatékonyabb, transzformatív jellegű nevelési megközelítést, gyakorlatot.
- Szükség van az iskolai nevelés etnográfiai kutatására, mert új szempontokat adhat az iskolai élet értelmezéséhez:
 - egy idegen test, liminális szubjektum megjelenésével a zárt közegben;

- egy olyan írásmű létrehozásával, amely nagy mennyiségű iskolához kapcsolódó szöveget ír újra;
 - a kutató által (a saját testében is) megtapasztalt pedagógiai dimenzióknak a közvetítésével;
 - a diákok hangjának újraírott megszólaltatásával;
 - a megszokott iskolai szereplők nézőpontjától eltérő narratívák felépítésével.
- Érdemes olyan, a pedagógiában kevésbé megjelenő fogalmak mentén újraértelmezni a nevelési folyamatot és a nevelés alanyát, az embert, mint a kultúra, test, „írás”, maszk, performansz, társadalmi nem (gender), beavatás, tőke stb. Egy olyan pedagógiai antropológia alakítható így ki, amely nem hagyja figyelmen kívül a kulturális-társadalmi konstituáltságot, fluidabb, de egyben kritikai is. Ez hatékonyabban járulhat hozzá a társadalmi átalakuláshoz és ezen belül az egyének és közösségek önalakításához.
 - Az iskola egy rendkívül bonyolult, ellentmondásos gazdasági-társadalmi alapú, de diszkurzív hálóban helyezhető el. Ezt a helyzetet mind az oktatáspolitikának, mind az intézményeknek sokkal figyelmesebben kellene végiggondolniuk, értelmezniük, és döntéseikben figyelembe venniük.
 - A pedagógiai-kulturális folyamatok mögött fölfedezhető a magát elrejtteni akaró tőke hatása és befolyása, amely áruvá teszi az embert, kiszolgáltatja a globalizált kizsákmányoló kapitalizmusnak.
 - Az iskolai hivatalos nevelés értelmezhető bevésésként, amely hegemon, kapitalista kulturális mintákat akar bevésni a tanulók testébe, erőteljes kontrollmechanizmusokkal. Ez képes lehet beírni a tanulók bőrébe e minták egy részét, de mivel a fiatalok szembe is szállnak e bevéséssel, és mivel felszíni marad, a testet nem vonja be egészében (érzelmek, aktivitás), ezért számos tekintetben nem tud valóban formáló lenni.
 - A bevésés legártalmasabb következményei lehetnek: (a) az uralkodó kulturális mintáktól eltérő fiatalok arcának negatív elbeszélése, melyet ők is magukévá tehetnek, (b) a túlélő, kijátszó alkalmazkodás magatartásformája, (c) a kritika nélküli elfogadás, (d) a társadalom megváltoztathatatlanságának tudata.
 - Az iskolában megjelenik egy szubkulturális pedagógia is, mely a hivatalossal ellentétben a fiatalok aktivitására, érzelmeire, ellenállására, iróniájára épít, és egy színesebb, hibridebb, fluidabb identitásfelépítést tesz lehetővé. A karneválként is értelmezhető szubkulturális világ alapvetően áthatja az iskolát, a hivatalost kikezdő, alternatív „világot” teremt, s így megkérdőjelezi az iskolai életről szóló mainstream elbeszéléseket. Ebben a karneváliságban nemcsak a diákok, de a tanárok is benne vannak, különböző módokon.
 - A hivatalos pedagógia tanulhat a szubkulturálistól, mert az – úgy tűnik – hatékonyabban tudja formálni a tanulók testét, és ezt nyitottabban is teszi. Szükség van tehát a szubkulturális színterek és pedagógiák elmélyültebb tanulmányozására a neveléstudományban. A mindennapi pedagógiai munkában pedig sokszor maguk a diákok adnak útmutatást kérdéseikkel, ellenállásaikkal arról, hogyan lehetne másképp a bevésésből kilépve nevelni.

- Egy a liminális felé is nyitott beavatató jellegű nevelés, mely nem bevésni akar, hanem a fiatal bevonásával, aktivitására, alkotására, kritikájára építve segíteni (ön)alakításában, „hatékonyabb” lehet ebben a posztmodern társadalmi kontextusban. Határátlépő pedagógia ez, mely interkulturális *mestizaje* identitásmódok felépítését teszi lehetővé. Ugyanez igaz az oktatásra is, amelynek a tudás együttes, alkotó létrehozásává kellene alakulnia. Pozitív, de nem elegendő a tanulás *mellett* megjelenő diákaktivitás (kreativitás) az iskolában.
- Figyelembe kell venni ugyanakkor, hogy a szubkulturális pedagógia ugyanúgy ki van szolgáltatva a tőke uralmának, és könnyen lehet a fiatalok fogyasztóvá nevelésének, áruvá alakításának az eszköze, az öncélú ironia és lázadás előmozdítója.
- Ezért nagy szükség lenne az ellentéteket, antagonisztikus szembenállásokat félretevő közös fellépésre a kapitalizmus tőkeuralmával szemben, egy kritikai, a társadalmi-kulturális folyamatokra rákérdező és azokat alakítani akaró pedagógiára. Ennek útja a fent megrajzolt határátlépő elemein túl, a dialógus, az elnyomás közös elemzése, az aktív szociális cselekvés és a ráébresztés folyamata, mely sajnos ebben az etnográfában nem kapott megfelelő szerepet mind ez idáig.
- A transzformatív pedagógiához – mivel a probléma rendszerszintű – szükség van makroszintű változásokra, de végső soron ezen a szinten csak a kapitalizmus eltűnésével lehetséges a gyökeres változás, ami valószínűleg csak hosszabb távú küzdelem gyümölcse lehet, s így ebben a küzdelemben a mikroszinten folyó harcok is fontosak, ha beilleszkednek egy szélesebb társadalmi összefogásba. Közben számos oktatáspolitikai intézkedés elindulhat a határátlépő iskolai nevelés, a nagyobb egyenlőség és végül a kapitalizmus lebontásának irányába, ha elhamarkodott döntések helyett figyelembe veszi a bonyolult társadalmi szövetet és a tanárok hangját.
- A társadalmi (pedagógiai) átalakításban egy ilyen tudományos dolgozat szövege is komoly részt vállalhat, és megfelelő közvetítéssel kell(ene) hogy váljon.
- A változás folyamatához szükség van nyitott, a fiatalok szavára figyelő, határátlépő pedagógusokra, akik személyiségükkel is hatnak. Az igazi határátlépéshez azonban leginkább egy tudatosabb, tudatra ébredő tanári reflexióra lenne szükség, amely segíti a pedagógusokat eltérő társadalmi-kulturális narratívák megfogalmazásában.
- Ehhez olyan tanárképzésre és tanártovábbképzésre lenne szükség, amely figyel a tanárok hangjára, szembesül (társadalmi-kulturális) hálóbá helyezett-ségükkel, és nagyobb hangsúlyt helyez a hagyományosan erős pszichológiai szempontok mellett (megkockáztatom: néhol helyett) a társadalmi, szociológiai dimenziókra.

7. A SZÖVEG, AMI TOVÁBB ÉL: AZ OPPONENSI ÉRTÉKELÉSEK ÉS A VÁLASZ

A disszertáció szövegének első „hivatalos” újraolvasói az opponensi bírálatot készítő szakemberek voltak. A védési folyamatban kialakult „párbeszéd” a két bíráló és köztem jól megjeleníti, illusztrálja azt, amit a szöveg olvasásáról-újraírásáról többször hangsúlyoztam írásomban. E disszertációból készülő könyvnek mintegy természetes részévé válnak ezek a szövegek (akárcsak korábban a védés története), hiszen annak a folyamatnak mintegy a beindulását mutatják, amely a tudományos szöveg újra- és újraértelmezése, amiért tulajdonképpen minden tudományos munka kimondva-kimondatlanul megszületik. Jelzi továbbá ez az egymásba fonódó újraolvasás-írás: a szöveg mennyire nem létezik olvasás nélkül, s mennyire ki is van téve a (félre)olvasásnak: újabb szövegek szövetének része lesz.

7.1. Hegedűs Judit opponensi szövege

Hogy magam is némi önreflexióval kezdjem, nem kis feladat egy rendhagyó doktori disszertációról nem rendhagyó bírálatot írni. E munka újra- és újraolvasása arra készíteti az opponenst, hogy inkább érzéseit, benyomásait fogalmazza meg erről a – véleményem szerint – elsősorban autoetnografikus írásról.

Mészáros György 269 oldalas értekezésével a hazánkban kevésbé elterjedt pedagógiai antropológia elméleti kereteit adja meg, illetve kutatásával ennek gyakorlati megvalósítására hoz kiváló példát. Az ember kulturális mivoltából kiindulva a szélesen értelmezett ifjúsági „szubkulturális világ” iskolára vetülését vizsgálja meg. Az etnográfiai kutatómódszertan jellegéből eredően maga is részesévé válik a történetnek, amelyet megír. Valóban, ahogy azt a Szerző is kiemelte, a magyar neveléstudományban nem megszokott, vallomásos, interpretatív, autoetnografikus írás, szöveg született meg.

Kaschuba mondatát parafrázálva, és egyben reflektálva Mészáros György kutatói alapvetésére, azt is mondhatnánk, ez a kutatás, ez a „történet” nemcsak az írásztalig hosszabbodik, hanem tovább, az egyetem tanácsterméig és remélhetőleg még tovább.

Mészáros György tudatosan felvállalja azt, hogy szembe akar menni „egy mainstreamnek tekinthető tudományossággal, annak hegemoniájával” (9. o.), ugyanakkor ő maga a tudományosság egyik legfőbb fokmérőjét, a doktori disszertációt készíti éppen, mely munkában a bírálóknak való megfelelés „kényszerét” is többször megfogalmazza. Például a Szerző nem akar végtelenen elszakadni a tudományos kánonoktól, így nem vállalja fel – bár ezt tartaná a legjobb megoldásnak – az elméleti rész és az empirikus rész „egybeemosását” (12. o.). Ez a helyzet számomra kissé paradox, bár érthetővé válik Mészáros György ezen megoldása az olvasás során, hiszen a szöveg értelmezése, újraolvasása kapcsán magam is szembesültem azzal, hogy mennyire befolyásol a hagyományos tudományos kánonokhoz való ragaszkodás, az ettől való elszakadás nem volt könnyű feladat számomra sem.

Ugyanakkor azzal is számot kell vetnünk, hogy miközben a mai neveléstudomány jellegét, művelőinek gondolkodásmódját értelmezi a disszerens, egyben be is sorolja dolgozata olvasóit egy speciális körbe, a konzervativitás, a normativitás körébe. Ricarda Wolf elméletével élve: tulajdonságokat tulajdonít nekik, a társadalmi pozicionálásra rimelve „tudományosan pozicionálja” őket.

Kvalitatív kutatással foglalkozóként egyetérték azzal a holisztikus szemléletmóddal, melyet kutatása során érvényesített a Szerző, és mellyel „Az empirikus kutatás metodológiája” című fejezetben ismertetett meg minket. Mészáros György elsősorban angolszász szakirodalomra alapozta e fejezeteket, az igen érdekes pedagógiai etnográfiai kutatások sorában is elsősorban külföldi példákat hozott, de talán a hazai kezdeményezéseket is érdemes lett volna megemlíteni (például Károlyi Júlia nevét). Szintén tudok azonosulni a Szerző azon döntésével, miszerint nem a hagyományos kutatás-módszertani elemeket taglalja, hanem azokat a sajátosságokat, melyek a „hogyan zajlik a kutatás?” kérdésre válaszolnak. Egyértelművé válik az, hogy Mészáros György ugyanúgy a kutatás részeként tekinti az értelmező írást, mint a részt vevő megfigyelést vagy az interjúkészítést. Dialógust akar kialakítani nemcsak – esetében – az osztállyal, hanem a szöveggel/szövegekkel is – reflektál azokra, értelmezi, újrírja azokat.

Szeretném aláhúzni a korábban említett és a Szerző által is használt autoetnográfia kifejezést. Ami sokadik megközelítésben is erénye munkájának, az az idő-előrehaladtával kritizálható momentummá is válhat. Az önreflexió sohasem lehet sok, hiszen minden reflektálás hozzátesz valamit a történet egészéhez. Az „írás” azonban válhat „túlzottá”, a történet válhat túlírttá. Mészáros György szövegének egyik legkritizálhatóbb pontja az értelmezések, reflexiók ismétlése. Ez akkor is szembetűnő és kritizálható momentum, ha az opponens és általában az olvasó pontosan tisztában van e kutatás nehézségeivel, újszerűségével és az ebből adódó önreflexió kikerülhetetlenségével. Nem az a baj ugyanis, hogy a folyamat, a történet során reflexíven viszonyul önmagához, és rendre beszámol kétségeiről, hibáiról, bizonytalanságairól, hanem az, hogy szövegét túlhalmozza az önreflexió reflexiójával. Érthetőbben: az önreflexióra reflektál túl sokat, ami szövegét túlzottan az autoetnográfia irányába sodorja.

A dolgozat jelentős része az elméleti keretekkel foglalkozik, ahol a vissza-visszatérő elemek áthatják az egész munkát, így például a dekonstrukció, vagy a narratív igazság kérdése. Mészáros György széles körű tájékozottsággal rendelkezik a filozófia területén, ez egyértelművé válik az olvasó számára. Nem vagyok szakértője e területnek, így csupán egy-két, szerintem alapvetően fontos pontra mutatok rá.

Érdekes volt a disszertáció azon része, mely a kutatás főbb fókuszpontjainak (kultúra értelmezése – multi- és interkulturalitás, az ember ritualitása, az emberi cselekvés mint performansz, az ember a maga testiségében, az ember a társadalmi viszonyrendszerben) elméleti alapját adta meg. A Szerző egyértelművé teszi újarazista és posztstrukturalista elköteleződését, ugyanakkor a Derrida-féle dekonstrukciót jeleníti meg legfőbb értelmezési keretként. McLaren gondolatainak beépítését nagyon fontosnak tartom, miszerint „nemcsak mi tesszük magunkévá a kultúrát, hanem az is magáévá tesz minket” (40. o.). A hússá válás és tevés metaforáját a hatalommal összekapcsolva az iskolai életre is alkalmazza. Más elhallgatott fogal-

makra is – egyfajta határátlépésként – reflektál disszertációjában Mészáros György: a gender kérdése kapcsán túllép azon a tabun, hogy az iskolai életnek a szexualitás is része, mint ahogy a szintén kevésbé hangosan emlegetett beavatás is.

Mészáros György pedagógiáról vallott felfogásában egyértelműen a kritikai pedagógia nyomvonalát követi, mely szerint a pedagógia a szöveges, verbális és vizuális gyakorlatok konfigurációja (64. o.), ahol egyenlőtlen és hatalmi ellenállásba ütköző hatalmi viszonyok érhetők tetten (64. o.). E kontextusban a nevelés-oktatás feladata nem más, mint az elnyomottakért való küzdelem, az ő felszabadításuk. Paulo Freirét idézve, a pedagógia szembe kell hogy helyezkedjen minden felülről jövő neveléssel. Miközben elfogadom és képes vagyok magamévá tenni ezeket az elveket, hiányolom a disszertációból e társadalmi problémákra fókuszáló nézetrendszer reformpedagógiai előképeinek, alapvetéseinek bemutatását és értelmezését.

Igen fontosnak tartom, hogy részletesen foglalkozott a Szerző az etikai kérdésekkel, amelyek rendre felmerülnek vagy felmerülhetnek az olvasóban is: Hol vannak a magam – mint kutató – határai? Magam is sajnálatosnak tartom, hogy a „terepmunkát” követően a Szerző nem követte tovább az osztály sorsát, de tiszteletreméltó, ahogy saját hibájára reflektál: „Mindennek fényében el kell ismerjem, az is elég veszélyes volt, hogy fölbresztettem ugyan a diákokban a lázadásaik pozitív értelmezését (záró megbeszélésemben, blogomban), sőt egyfajta felnőtt, tudományos igazolást adtam ennek, de már nem segítettem abban: hogyan formálhatják ezt a lázadást, szembenállást...” (217–218. o.).

A bőséges, kiváló és részletes elméleti megalapozást követően a dolgozat viszonylag szerényebb terjedelmű empirikus része következett. Amennyiben a munka kiadásra kerül, javaslom a Szerzőnek a kutatási rész bővítését, hiszen számos kérdést, kutatási irányt ő maga is felvet, illetve a német iskolai etnográfiai kutatások megismerése is szolgálhat adalékokkal.

Az egész kutatásból jól érzékelhető, hogy Mészáros György „több csatornát” is igyekszik felhasználni a „tereppel, a helyszínnel” való kapcsolattartásra: a részt vevő megfigyelésen túl a blog kiváló ötlet volt, még akkor is, ha a Szerző sikertelennek minősítette.

A „hova kerültem?” kérdésre a terek és a dokumentumok által adott keretek kerültek elemzésre. Igen érdekes lett volna a hatalom és a terek közötti kapcsolatot részletezni, hiszen Foucault-ra hivatkozva a tér a felügyelet – a hatalomgyakorlás – egyik eszköze is lehet. A „hol is a helyem?” kérdésre sokféle válasz érkezett a Szerzőtől, erre utal az a sok színes „maszk” (kedves visszakacsintással Örkény Pistijeire), melyet felvéve folyamatosan láttatja az iskolai lét ellentmondásait, mikrostrukturális történéseit. Nemcsak ez egyik alapvető értéke a „maszkoknak”, hanem az is, hogy hangsúlyozza egy kutató arcának sokféleségét, és az ebből adódó nehézségeket. Ugyanakkor rámutat arra is, hogy „az iskola rendszerezett és rendszeretlen diskurzusok hálójában élő testek túléléséről, alkalmazkodásáról, találkozásairól, örömeiről, történeteiről, lázadásairól, rítusairól, kódolt performanszairól, *minden-napjairól*, s e mindennapok banalitásairól és különlegességeiről szól” (163. o.). Bár az empirikus kutatás második részében a diákok „testéről” mesél a Szerző, talán a tanulók és a pedagógusok „maszkjainak” határozottabb megrajzolása is érdekes lehetne az iskola világának etnográfiai kutatásánál. Sőt meg merem azt kockáztat-

ni, hogy az iskola egyéb szereplőinek maszkjai is fontosak lehetnének, és érzésem szerint a további vizsgálódásnál már nem lehetne elmenni a lélektani összefüggések mellett sem.

Az egész kutatás legfontosabb mondanivalóját abban látom, hogy Mészáros György az iskolát komplex pedagógiai térként értelmezi, amely egyik oldalról nem tud hatékony lenni, mert ahogy írja: „nem tud a testbe írni a kialakítandó maszk, identitás, tudás, nem tud hússá válni, mert nem vonja be az érzelmeiket, az ember testiségének teljesebb valójában, nem indít el értelmezési és önértelmezési folyamatokat” (202. o.). Másrészt hatékonyasága elsősorban a társadalom oldaláról értelmezhető (lásd: „ne légy kritikus” „alkalmazkodjunk”), nem pedig az egyén oldaláról. E tapasztalat jó kiindulópontja lehetne egy pedagógiai átalakulási folyamatnak. Hasonlóan a Szerzőhöz, ennek hiányát én is nagyon érzem.

Mészáros György egy helyütt azt írja, ennek a munkának a során elvesztette „pedagógiai ártatlanságát”, ez ugyanakkor rímél arra az összefüggésre is, hogy sokszoros „beavatódási” folyamaton ment keresztül. A liminális helyzet, melyben magát találta, valóban jól kihasználható, izgalmas pozíció, ami lehetővé tette számára az egyszerű baráti és felnőtt nevelői kapcsolatot. Szövegében rámutat arra a rendkívül fontos tényre, hogy a fiatalok mindennapjaiból mennyire hiányzik a közeli, baráti és mégis referenciát jelentő felnőtt személy. A most formálódó pedagógia szakos képzés számára fontos hozadék lehet ez a tapasztalat, hiszen egy gondolat kísérlet erejéig akár a nevelési asszisztensek tevékenységének irányultságát és jellegét is kijelölhetné.

Ahogy korábban is utaltunk rá, Mészáros Györgyre mindvégig jellemző a reflektivitás, a kutatás gyengeségeire való utalás, amellyel szinte feleslegessé teszi az opponens feladatát. A dolgozat önálló „kisvilággá” lett, mondhatni, perpetuum mobilévé, hogy némi képzavarral éljek, ami önmagát működteti, és nehezen enged „fogást” találni magán. Mészáros György a disszertáció egészében arra is folyamatosan kitér, hogy milyen pontok kérdőjelezhetőek meg kutatásában. Kifejezetten önkritikus kutatót tisztelhetünk benne, aki kemény munkára ösztönzi olvasóját, nevezetesen arra, hogy ő is konstruálja meg saját maga számára az olvasottakat, értelmezze azokat, tegye magáévá a szöveget. Ez a törekvése teljes mértékben megfelel annak az episztemológiai álláspontnak, mely az egész dolgozatot áthatja.

Összegezve megállapítható, hogy a disszertáció témaválasztása, az iskolai etnográfia vagy még inkább pedagógiai etnográfia elemző bemutatása, pedagógiai szempontú színvonalas továbbgondolása jelenik meg a dolgozatban. A kutató fontos és hasznos témakörben végezte kutatásait, széles körű (elsősorban angol) szakirodalom alapján dolgozta fel választott témáját. Az értekezés láthatóvá tette Mészáros György munkájában megjelenő tartalmi és kutatás-módszertani újdonságokat. A fentiek alapján javaslom a disszertáció nyilvános vitára bocsátását és Mészáros György számára a Ph.D. fokozat odaítélését.

Budapest, 2009. május 17.

dr. Hegedűs Judit
tanársegéd

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

7.2. Rácz József opponensi szövege

A 269 oldalas értekezést a szerző egy hosszú elméleti felvezetéssel indítja (123 oldal), majd saját kutatásait mutatja be (123–218. oldal). A diszkusszió műfajára emlékeztető összegzést tartalmazza a 219–221. oldal, majd ismét egy elméleti összegzés következik (224–228. oldal), végül az irodalomjegyzék (több mint 320 irodalmi hivatkozással) és a mellékletek (7 melléklet, köztük az emlegetett irodalmi összegzés és az irodalomjegyzék).

Az opponens mélyen egyetért a szerzővel, és megállapítását magára is vonatkoztatja: az olvasásra és a bírálattírása: „Nehéz, izzadságos, időigényes folyamat volt. Olvasás és írás. Ehhez is több időre volt szükségem, mint gondoltam: az értelmezéshez idő kell.” (216. o.)

A szerző nem kevesebbre vállalkozik, mint az etnográfiai pedagógia, vagy más megközelítésben, kritikai pedagógia elméleti és gyakorlati megalapozására Magyarországon (utóbbi alatt saját iskolai etnográfiai kutatásait értem), illetve a szórványos magyar irodalom integrálására az előző hívószavak mentén. A szerző elméleti pedagógiai munkásságát nehezen tudom megítélni, mert az nem a szakterületem, bár a szerző gondolatmenete alapján, azzal, hogy én is jártam iskolába és jelenleg is tanítok egy oktatási intézményben, ha szakértővé nem is, de erősen érintetté magam is válok az olvasás/bírálatírás közben. Már ez a gondolatmenet is előhívja a szerző paradoxont használó építkezését. Úgy kíván kritikát gyakorolni az iskolai oktatásról, hogy munkája egyben az oktatási rendszer egyik jelentősen elismert értéke – Ph.D. disszertáció – kíván lenni. Ugyanígy, a bíráló, ha elfogadja a szerző által felkínált újraolvasási, félreolvasási, félreértési lehetőségeket, a szerzővel kapcsolatos mellérendelő pozíciókat, akkor nem tudna választ adni a disszertáció-bírálat egyik alapvető kérdésére: ti. alkalmas-e a disszertáció a „ritualizált” nyilvános vitára, illetve a tudományos fokozat megszerzésére (a „beavatásra”). Ha a bírálat a szerző által preferált „elcsúszó értelmezési alakzatok” stílusát követné, akkor is, a végére, el kell jutnia ehhez az egyértelmű döntéshez. A bírálatírás egyik lehetséges megoldása lehet annak vizsgálata, hogy a szerző írása és kutatói tapasztalatai milyen új értelmezési tartományokat nyitnak fel, milyen új szövegek létrehozásának a lehetőségét hordozzák magukban. Ahogy a szerző a kritikai pedagógia kapcsán megfogalmazza, a feladat „a fix struktúrák, standardok visszautasításának, az ítékezés elítélésének, a le nem zárható jelentésadásnak, és főleg a felelősségnek az etikája” (238. o.), vagy „egy a liminális felé is nyitott beavató jellegű nevelés (értsd itt: opponensi vélemény, RJ), mely nem bevésni akar, hanem a fiatal (értsd itt: a Ph.D. hallgató, RJ) bevonásával, aktivitására, alkotására, kritikájára építve segíteni (ön)alakításában ’hatékonyabb’ lehet ebben a posztmodern társadalmi kontextusban. Határátlépő pedagógia ez, mely interkulturális mestizaje identitásmódok felépítését teszi lehetővé. Ugyanez igaz az oktatásra (opponensi véleményre, RJ) is, amelynek a tudás együttes, alkotó létrehozásává kellene alakulnia. Pozitív, de nem elegendő a tanulás mellett megjelenő diákaktivitás (kreativitás – Ph.D. írás, RJ) az iskolában” (220. o.). Az opponensnek minimum szerzőtárrsá kellene válnia – azonban ezzel a viszonytal nehezen egyeztethető össze a bírálói autoritás döntési javaslata a fokozat odaítéléséről. A szerző disszertációjában megjelenő pa-

radox mozzanat ismétlődik a bíráló véleményében, ami azonban hozzájárulhat egy empatis, mindazonáltal etikus viszony kialakításához a disszertáció és a bírálat, szerző és opponens viszonyában. Az etikai dimenziót a szerző is sokat idézi disszertációjában: ez azért fontos, mert a pusztán empatis viszonyulás nem elégíti ki sem a tudományos bírálat kritériumait, sem pedig az ehelyütt elvárt, autoritásból is építkező véleménykialakítás követelményeit.

Mindezek előrebocsátásával már nyugodtabban vághatok bele a disszertációval kapcsolatos opponensi véleményem kifejtésébe.

A szerző elméleti kiindulásának egyik lényeges eleme újmarxista pozíciója. A rendszerváltás utáni Magyarországon ezt egyféle provokációnak, liminális konstrukciónak, sőt határátlépésnek is tekinthetnénk. Akkor, ha ezt a számomra – a szerző szándékaival teljesen ellentétes módon értelmezett – újmarxista totalizáló, túldeterminált és teleologikus diskurzust nem kötné össze a felszabadítási teológiához kapcsolódó elméleti és gyakorlati, így pedagógiai orientációval (a freirei értelemben). Számomra éppen ez az összekapcsolás „törli el”, „értelmezi félre” az újmarxista megközelítést, kiegészülve nem a módszer egyik alapvető jellemzőjével, a mellékletben megidézett dialektika szellemével, hanem a derridai dekonstrukció következetes és visszatérő alkalmazásával, amely a szöveg majdnem egészen végigvonul, és az empirikus munka egyik fő értelmezési kerete is lesz. Például, a tanár – diák, óra – szünet, iskola – kocsma, iskola – szubkultúra, kevésbé tettenérhetően, de az iskola – otthon bináris oppozíciók dekonstrukciója során. De akár ide is sorolhatom a Ph.D. hallgató – bíráló, disszertáció – bírálat oppozícióját is. Utóbbi szerényebb igényű dekonstruktív olvasatát a szerző szövegkonstruáló technikája megkönnyíti: nem folytonos textúrával találkozunk, hanem az értelmezés számára nyitott „lyukakkal”, gyűrődésekkel és visszahajlásokkal. Egyes témák újra és újra előkerülnek, mindig más – elcsúszó – kontextusokban. Ahogy látni fogjuk, minden megállapítás, „tudás” időhöz-helyhez-szereplőkhöz-testhez kötött tudás. (Csak zárójelben jegyzem meg, hogy szerencsére a disszertáció és a bírálat antropológiáját nem kell ehelyütt megalkotnom, bár nagy könnyebbséget jelentene egy ilyen létezése...)

A szerző empirikus vizsgálatait annak ellenére részletesen és szemléletesen mutatja be, hogy az a disszertációnak viszonylag nem nagy terjedelmű része. Mindjárt a „Bejutástól” kezdve az iskolában, az iskolai osztályban felvett különböző „maszkokig” és azok időbeli, kontextuális és interperszonális változásáig. A „Bejutás” kapcsán kézenfekvő Geertz kutatói jelenlétére, a „kutató megérkezése a terepre” kérdésfelvetésére gondolnunk, ami egyben a kutatás validitásának is egyfajta értelmezési keretét jelöli ki. Mészáros Györgynek „elhiszük”, hogy a terepen járt, kapcsolatokat alakított ki, „jelen volt”. A szerzői jelenlét, a szerzői hang sokféleképpen megnyilvánul, elsősorban a naplókban, de a szerzőnek más próbálkozásai is voltak (pl. blog), illetve a naplórás is egy folyamatosan változó szerzői pozíciót jelölt ki. Ami számomra érdekes, az az, pl. ahogy a kutatás során az iskolai osztályban megkonstruálódik a „liminális szerző”, vajon egy hasonló vagy éppen eltérő közös konstrukciós munka nyomán hogyan képződnek meg az osztályban a „liminális diákok” vagy éppen a „liminális tanárok”? Hogyan alakul(nak) ki egy diák vagy tanár maszkja(i)? A kutatói önreflexió alkalmazható eszköz a másik megértésében is.

A turneri liminoid terek emlegetése kapcsán érdemes lett volna, ha a szerző az általa is emlegetett bahtyini (vagy douglasi) határokkal, küszöbhelyzetekkel, határátlépésekkel is értelmezte volna ezeket a helyzeteket, illetve a szintén többször hivatkozott Foucault-féle heterotopia fogalmával. A foucault-i értelmezés néhány ponton különösen gyümölcsöző lehetett volna, ha már ezt a szerzőt a disszertáció írója behozta az értelmezések játékkerébe: gondolok itt a foucault-i produktív hatalom kérdésére, vagy a governmentality-fogalom kapcsán (is) megfogalmazott társadalmi-hatalmi technikák és szelf-technikák közötti megfelelés „eredményeire”, a testbe beírt „önmagaságba”, a szelfet elgondoló és azt működtető, „öngyakorlást” végző szubjektumra. Az irodalmi elemzés – mind a „felvezetésben bemutatott, igen jelentős munka, mind pedig az értelmezésekbe „rejtett” elemzés – a szerző nagyfokú felkészültségét és jártasságát tükrözi az általam (Denzin és Lincoln nyomán) csak egyszerűen kvalitatív kutatásoknak nevezett módszercsoportban, és a pedagógiai irodalommal kapcsolatos fejtegetései – bár ennek nem vagyok szakértője – meggyőzőnek tűnnek. Főként azért, mert az irodalmi összegzés és a kutatói tapasztalat az empirikus rész elemzésénél összeér, sőt egymásba is fonódik, meghagyva azonban az olvasónak, hogy egy-egy szálát kiemeljen a prezentációból, és tetszés szerint a „szál” útját visszakövessen, vagy éppen továbbszöjje.

Az osztályban a kutatás során megjelenő „Gyurik” alapvetően hozzájárulnak a szerző kritikai pedagógiával kapcsolatos mondandójának megértéséhez, pontosabban, nemcsak ennek megértéséhez, hanem mindjárt ennek „eltörléséhez” is – a kritikai pedagógiát ellehetetlenítő folyamatok – működési eredményeinek láthatóvá tételéhez. Azért opponensként némi optimizmust és derűt is látok a disszertáció empirikus kutatásokat befejező részében: „Itt a vége (?), fuss el véle”: az empirikus kutatás „zárása” (208. o.): nem is az utolsó naplóbejegyzés nosztalgikus soraira gondolok, hanem a szerző – szerinte egyébként nem túl sikeres – blogjára tett *kommentekre*, pontosabban az ott sorjázó smiley-kra...

A kvalitatív kutatások természetéhez tartozik, ahogy a kvantitatív kutatásokhoz hasonlóan hipotéziseket nem lehet megfogalmazni (legfeljebb problémákat), úgy az értelmezést sem lehet a tapasztalatokról leválasztva, egy „diszkusszióban” tárgyalni. A tapasztalat és az értelmezés(i lehetőség) már mindig együtt jár. Ezt látjuk az empirikus részben, pl. a 176., 177., 178., 183., 185., 187., 199. oldalakon. Nem folyamatosan, a felsorolt oldalakon összefüggően, hanem a tapasztalatok által töredezetten, az empiria és az elmélet kibogozhatatlan, de a már emlegetett módon meg/átírt, dekonstruálható szövevényében. A validitás kérdését már említettem: a kvantitatív kutatásokban megszokott validitásfogalom helyett a szerzői hitelesség, megbízhatóság kerül a középpontba, persze, nem elfelejtve a hagyományosabbnak tekinthető triangulációs módszereket: a szerző is élt azzal a lehetőséggel, hogy információit több forrásból igyekezett megszerezni és megerősíteni (megfigyelések, interjúk, blogok, az iskola honlapja stb.). Egy problémára hívom fel a figyelmet: a „grounded theory” művelője általam ismert formájában nem „tabula rasaként” közeledik a kutatás tárgyához (mint ahogyan a 27. o.-on szerepel), mert felkészülése, előzetes irodalmi tájékozódása már memókhoz vezethet, így az a későbbi terep-kutatás szerves részévé válik; egyébként pontosan úgy, ahogy a szerző a további mondatokban (a 27. o.-on) saját kutatási módszerét leírja.

A dolgozat legfőbb értékeinek tartom azokat az empirikus kutatással is alátámasztott megállapításokat, amiket a szerző a „testbe vésés” jelenségével ír le (mit is hogyan „vés” az iskola a testbe), a bevésés ártalmas következményeit (egy más, bahtyini kifejezéssel: egyes tanuló-, sőt tanárhangok elhallgatását), a változatlan tudás és társadalomkép fix módszerű közvetítését (megint, lásd a tanulói fizikai és diszkurzív testtartásainak érzékletes bemutatását), a liminális világ felé nyitott pedagógiát (mind a diákok, mind a tanárok vonatkozásában, azaz a pedagógia összessége tekintetében), illetve a határátlépő pedagógiát.

Amik számomra a tapasztalati anyag értelmezésében a legszembeötlőbbek és a tapasztalat legmeghatározóbb elemei, azokat a következő mondatokkal fogalmazza meg a szerző: „Nem a szabályok, a kódoltság, vagy akár az emberhez mélyen hozzátartozó ritualizáltság vetne fel kérdéseket, hanem hogy ez ilyen erőteljesen és egyeduralkodóan meghatározza az iskolai tér időben a testet, és kulturális bevés(et)ést, pedagógiát hordoz. Azt közvetíti, vési be, hogy ez az ember számára a meghatározó – magunkat és másokat alakító (tehát kulturális és pedagógiai) – magatartásmód, testi pozíció és viselkedés. Antropológiai bevés(et) ez. A kontroll, a fegyelmezés sokszor mint kiemelkedő tevékenységforma jelenik meg a tanári és tanulói elbeszélésekben és az órai gyakorlatban is a naplók tanúsága szerint.” (177. o.) „Ami a legproblematiszabb azonban, az nem is ez a „tartalom”, hanem inkább a bevés(et)és maga: a fenti irat mint kész, fix, befogadandó tudás jelent meg, melyet be kell építeni a test/szobjektumba, és nagyon ritkán fordult elő, hogy a diák aktív szerepet kapott volna az írás, a tudáskonstrukció folyamatában, hogy a kritikának, kérdésfeltevésnek helye lett volna e folyamatban.” (183. o.) Véleményem szerint ez a kutatási tapasztalat lehet az, ami utat nyithat a kritikai pedagógia magyarországi alkalmazásához, elterjesztéséhez! Maga a szerző is igyekszik e fix tudáskonstrukciót megnyitni, pl. a „Gyuri”-maszkok többféle interpretációt lehetővé tevő felsorolásával, vagy az idézett naplóbejegyzések befejezetlenségével. Fontos látnunk, hogy itt a befejezetlenség nem hiány, hanem éppen a kritizált tudásátadás egyik lehetséges meghaladása már a kvalitatív módszer kiválasztása által is.

Összefoglalva, véleményem szerint Mészáros György elméletileg felkészült szakember, akinek az empirikus kutatása gazdagíthatja a hazai kritikai társadalomtudományi gondolkodást. A disszertációt nyilvános vitára alkalmasnak tartom, és a bíráló bizottságnak javasolom a Ph.D. tudományos fokozat odaítélését Mészáros György részére.

Budapest, 2009. május 7.

dr. Rác József
MTA doktor
tudományos főmunkatárs

7.3. A válasz szövege

Teher az írás, teher az olvasás, teher az értelmezés, és teher a válasz. Mindkét opponensem beszámol véleményében a bírálóat nehézségeiről, ahogy én beszámolhatok a válaszadás nehézségéről. Terhet jelent ez a dialógusba lépés is, az egész folyamat, amely ezzel a válasszal végéhez közeledik. Együtt hordozandó teher ez bírálóimmal, a bizottsággal: a párbeszéd súlya, a megértés és meg nem értés izzadsága, valamint a kimondott, leírt szavaink felelősségének terhe.

Annak az állandó paradoxonnak a terhe, hogy eltörlünk és újraírunk, annak, hogy ismét úgy szólaltatom meg magam e szövegben, mint autoritással rendelkező szubjektum, miközben a szöveg szöveve ellenáll ennek, ugyanakkor mégis így kell megjeleníteni (ami persze „lehetetlen” a szövegben) egy hivatalos doktori eljárásban. A hatalom terhe, melyet a vállunkon vagy kezünkben hordozunk! A hatalmi működések hálójába, melybe beilleszkedünk ezzel az aktussal, de melynek fel is tesszük súlyos kérdéseinket.

Ugyanakkor örömmel hordozható és boldogan vállalt teher ez; a változás, az átalakulás optimizmusát megcsillantó muníció. Éppen ezért válaszom elején a bírálók által is megjelenített teher képével együtt szeretném az öröm hangjait megszólaltatni. Először is a megszólítottság, megszólítás és megszólítva levés öröme. Bírálóim ugyanis – úgy tűnik – hagyták magukat megszólítani, és engem is megszólítottak. Dolgozatomat nem alapvető episztemológiájában és metodológiájában kritizálták: így nem vették fel a mainstream tudományosság általam megrajzolt maszkját, szembementek olvasóimra vonatkozó „tudományos pozicionálással”. Sőt bírálóim belemertek abba a (hogy az egyik mondatra rákontrázzak) nem kissé paradox (retorikai) játékba, amely egyszerre kikezdi a tudományos kánonokat, és mégis azokon belül marad alapvetően. Bírálataik – miközben megfelelnek az opponenssel szemben támasztott hivatalos követelményeknek – a disszertációhoz hasonló reflexivitású írások, és vállaltan interpretatív olvasatát adják a dolgozat szövegének. Eltörölve újraírják a bírálói feladatot és megnyilatkozást.

Mi sem bizonyítja jobban, hogy itt is egy újraíró újraolvasásról van szó, amely fölött nekem már nincs hatalmam, mint hogy néhány számomra is új (mondhatni ismeretlen) olvasatát adják opponenseim a szövegnek. Például Hegedűs Judit Örkény Pistijeire kacsintásként értelmezi Gyurijaimat, amire én egyáltalán nem is gondoltam. Egy ilyen intertextuális olvasat teljes összhangban van dekonstrukciós megközelítéssel.

Bírálóim tehát belemennek az értelmezés, félreolvasás játékába, amely egyfajta egymás mellett beszélést feltételez. Mindeközben azonban – hogy disszertációm egy metaforáját használjam – „a dekonstrukción túllépve” igazi dialógust is keresnek a szöveggel és velem. Opponensként megfelelnek a kritika és értékelés etikai és akadémiai elvárásainak, de közben pontosan a dolgozatban megfogalmazott demokratikus, dialogikus pedagógiai magatartással írnak véleményt: megszólítottságuk vállalásával és az én megszólításommal. Azért tartom fontosnak kiemelni ezt – bár talán valamiféle ismét szokatlan viszontértékelésnek hathat –, mert a dolgozat egyik célja pontosan ez volt: elindítani egy tudományos dialógust, ami már itt, ebben a válaszcsereben megtörténik. Örömmel olvasom, hogy Hegedűs Judit vélemé-

nye szerint a történet idáig az egyetem tanácsterméig íródik tovább, és remélhetőleg ezen is túl... Azt remélem, hogy még sokan lesznek megszólítottak és megszólítók, és lépnek be bátran az értelmezés tudományos játékába opponenseimhez hasonlóan.

Különösen köszönöm a pedagógiára vonatkozó továbbgondolásra serkentő biztatásokat. Örülök, hogy mind a ketten a dolgozat erősségeként értelmezték interpretatív jellegét, a dekonstrukció alkalmazását, a többféle módszer érvényesítését, az iskolai élet leírását és kritikáját, és észrevették, hogy magával a doktori szövegével is próbáltam megnyitni az elbeszél és kritika alá vont fix tudás- és neveléskonstrukciót, a bevés(et)ést. Egymásra teljesen rimelő módon emelik ki e legutóbbi motívumot: a húsba írt(at)ás képét, mint az etnográfiai történet legpregnansabb részét. S valóban én is ezt tartom dolgozatom egyik legfontosabb megfogalmazásának. Örömmel fogadtam, hogy bírálóim – szintén egybehangzóan – inkább pozitívan értékelték az általam sikertelennek minősített blogot.

Annak is örülök, hogy számos olyan gyümölcsöző észrevétel van a két bírálatban, amely a továbbgondoláshoz, a további munkához ad segítséget. Ilyen például az a mind a kettőjük által említett lehetőség, hogy a tanárok, illetve diákok maszkjait, illetve a „liminális tanár” és „liminális diák” konstrukcióját is jobban meg-rajzoljam.

A bírálatok természetesen a dolgozat számos hiányosságára is rávilágítanak, amelyek többségével teljesen egyetértek. Ahogyan már a dolgozatban jeleztem, magam szintén éreztem disszertációm szövegének csonkaságát. Miközben Károlyi Júlia tanulmányait nem gondolom továbbra sem az én általam használt értelemben pedagógiai etnográfiaiknak vagy igazán kapcsolódó témájú szövegeknek, elismerem, hogy valóban fájdalmasan hiányoznak az opponenseim által említett reformpedagógiai utalások, a német hagyomány figyelembe nem vétele (nyelvi korlátaim miatt is), a bahtyini elmélet egyéb elemeinek erőteljesebb felhasználása és Foucault jelenléte, amit mindkét opponensem jogosan hiányol. Ez utóbbival kapcsolatban megjegyzendő, hogy Foucault „kihagyása”, vagy mondjuk úgy inkább: elhanyagolása némileg tudatos választás volt. Az általam felhasznált kritikai szerzők ambivalensen viszonyulnak Foucault szövegeihez. Egyik oldalon több pontot kiemelnek belőle, idézik, a másik oldalon viszont elutasítják hatalomfelfogását, mely radikális marxista nézőpontból nehezzé teszi a strukturálisan megjelenő, elnyomó hatalom elleni harcot, az osztályhoz kötődő ellenálló folyamatokat stb. Én is magamévá tettem ezt az ambivalens hozzáállást, és ugyan utalok rá, de nem teszem a dolgozatban explicite magamévá elméletének főbb vonalait. Valójában persze lehetséges úgy értelmezni – ahogyan Rácz József fölhívja rá a figyelmemet –, hogy intertextuálisan a szövegem nagyon is magáévá teszi a foucault-i megközelítést, vagy egyes elemeit, különösen a 'szelfet működtető és „öngyakorlást” végző szubjektum’ tekintetében. Az explicit elutasítás „mögött” olvasható akár egy implicit befogadás is, amit jó lett volna elméletileg kifejezettebben megalapozni.

Végül szeretnék az általam talán két legsúlyosabbnak ítélt kritikus véleményre kiemelten reagálni. Rácz József kritikusan viszonyul újmarxista pozíciómhöz, amennyiben az összekötődik egy teológiai és pedagógiai orientációval, és így nem tud provokatív, határátlépő lenni, hanem inkább eltörlődik, s mintegy átadja a helyét a dekonstrukciónak, amelyet mindkét opponensem dolgozatom fő értelmezési

keretéként interpretál. Ez számomra nagyon fontos és érdekes visszajelzés, több okból is.

Egyrészt én úgy véltem, hogy az újmarxizmus erőteljesebben jelenlévő értelmezési keret a doktorimban, miközben mindkét bírálóm szövege a dekonstrukciót emeli ki. Szövegem e másképp félreolvasása feltétlenül sokat mondó, különösen annak fényében, hogy a két irányzat együttes megjelenése mögött egy igazi belső, mondhatni személyes harc (története) áll, amit jelzek a disszertációmban, és amiből, úgy véltem, győztesen mégiscsak a marxizmus került ki; de ezek szerint lehetséges, hogy itt is át kell értékeljem a saját megközelitésem, mert úgy is értelmezhető, hogy épp a dekonstrukció maradt hangsúlyos. (Bár meg kell jegyeztem, ennek az is lehet az „oka”, hogy az újmarxizmus tartalmi keret, a dekonstrukció pedig egy sajátos írásmód, amely igen erőteljesen „érzékelhető” a szövegben.)

Másrészt dolgozatom egyik (ha nem is fő) célja volt bizonyos feltételezett inkompatibilitásokkal is főlvenni a harcot. Ilyenek a teológia és marxizmus, teológia és dekonstrukció, s különösen a dekonstrukció és marxizmus. E kettő összeegyeztethetlenségének, párbeszéd-képtelenségének elég egyöntetű állítását akartam kezdeni. Ezek szerint ezen a ponton – ha jól értelmezem opponenseim véleményét – sikertelen a vállalkozásom, legalábbis erősen megkérdőjelezhető e két vélemény figyelembe vételével, s az biztosan elmondható, hogy erről világosan meggyőzőnöm két „legfontosabb olvasómat” nem tudtam. El kell ismernem, hogy az a tény, hogy ebben a válaszban is harcként jelenitem meg a két irányzat „dialógusát” bennem, szövegemben: már önmagában a dialógusba vonás sikertelenségére utal. Figyelembe kell vennem ezt a visszajelzést, kihívást, amely csak újabb munkára sarkall, mert mindennek ellenére úgy vélem, mégis kimondható, hogy az egyszerre érvényesítést megkíséreltem, és legalábbis kihívást mutattam föl a kétféle irányzatot egymással szögesen szembeállító szövegek felé. Legalábbis ezt remélem, és ezen az úton szeretnék tovább is menni.

Hegedűs Judit egyik legfontosabb kritikájaként értékelem, hogy dolgozatom véleménye szerint „túlírt”, túlságosan autoetnografikus, túlságosan a reflektálásra is reflektáló. Többféle válasz is megfogalmazódott bennem e felvetés kapcsán. És most, követve a többféle olvasat elvét, dolgozatom mellérendelő szerkezeteit: ezeket egymás mellé helyezve írom le. Egyik válasz sincs hierarchikusan a többi fölött!

- Valóban el kell ismernem, dolgozatom szövege túlságosan terhelődik a reflexiók reflexiójával, és túlírt lesz ez által. Ezt így alakította a megfelelés feszültsége, a szakmai és egyéni munkámban is néha túl erősen jelenlévő reflexiók „kényszer”, és a kérdésfeltevések iránti szenvedély. De belátom, nem vált előnyére szövegemnek ez a túlírtság.
- Opponensem valójában egy érzést fogalmaz meg azáltal, hogy túlírtnak minősíti írásom. Érzésekkel nehéz vitatkozni, de egyszerűen mellé helyezhetem a saját érzésem a véleménynek: én nem érzem túlírtnak disszertációm szövegét, és keresem az okát, miért is tartja annak bírálóm. Lehet, hogy szokatlansága miatt, lehet, hogy személyiségbeli eltérések állnak az érzések mögött.
- Kérdés, hogyan is értelmezhető a kifejezés: túlságosan autoetnografikus. Hogyan lehet túl autoetnografikus egy munka? Az autoetnográfia lényege pontosan az önmagamra reflektálás. A kritika ugyanis nem azt mondja, hogy ön-

célúan, nárcisztikusan önelemző az írásom – ami sokkal inkább valódi kritika lenne –, hanem hogy túlságosan (auto)reflexív. Nem arról van inkább szó, hogy kimondatlanul bírálom a nem erre az önreflexióra épülő tudományos elvárásrendszer alapján ítéli „túlzónak” az autoetnográfát? A túlzó ez esetben valójában eltérőt jelent... nem megszokottat, s ezért talán terhelőt (az olvasónak, aki így túlzásként értelmezi a terhet).

- Igen, túlzó, „túlságosan reflektáló” írásom, elismerem. De éppen e kétségtelenül zavaró, terhet jelentő túlzás, ami retorikailag a szöveget mint rákérdező írást működteti, az önmegkérdőjelezés eltörlő aktusát hordozza. Kérdés ma-
rad persze, hogy mennyire gyümölcsöző ez a retorika és mennyire akadályoz-
za inkább terhével az olvasói „haladást”... A kérdés nyitott.

Válaszomat a teher allegóriájával indítottam, és most ismét ebbe botlok bele vá-
laszom végén. Valahogy átszővi a doktori eljárás izzadságos folyamatát ez a kép,
a terhet hordozás képe. Most, amikor e folyamat végén állok, úgy érzem, hogy
nem leteszem a terhet, mint korábban gondoltam, hanem inkább tovább hordozom,
újra fölveszem. De már látom azt is, hogy milyen kihívásokat adó, serkentő is ez.
Nagyon köszönöm opponenseimnek, hogy vállalták a bírálat terhét, és a dolgozat
szövege által ránk szabott közös teherhordozást. Azt kérem, hogy folytassuk tovább
ezt a fontos, tudományos cipekedést: mindig jobbat, igazságosabb világot remél-
ve. Valóban remélem, hogy velük és többi olvasómmal együtt vállaljuk a folytatás
terhét. Mert teher az írás, teher az olvasás, teher az értelmezés, és *teher a folytatás*,
a folyamatos tudományos munka, s teher az ezzel nyerhető „cím” is. De örömteli
teher, a felelős alakítás, a változás munkálásának boldog terhe.

2009. május 24.

Mészáros György, doktorjelölt

BEFEJEZÉS

A kitartó olvasó elért a hosszú út végére. Vallomásom, történetem már az ő története is. Benne íródhat tovább. Mit is írhatnék befejezésképp. A le(nem)zárás már megtörtént, az összefoglaló felvetéseket leírtam, munkám határait és gyengéit is megjelöltem.... Mivel tehát a befejezésben kanonikusan elvárt gesztusoknak már eleget tettem, nem maradt más hátra e kötelező zárásban, mint elbúcsúzni az olvasótól. Rábízni a kérdést: sikerült-e a kísérletem, illetve mennyire sikerült? Rábízni magam, vallomásom, az „én”-em. Kiadni, kisajátíthatóvá tenni a szövegem. Erről Judith Butlert idézem búcsúzásképpen: s így nem az „én” szavaimmal köszönök el, hanem kisajátítom az ő szövegét, magamévá teszem, ezzel ellent is mondva (meg is erősítve) szövege állításának az uralhatatlanságról. Tegye ezt az olvasó is bátran az „én” szövegemmel, hiszen feladtam „magam” magam:

„A szubjektum decentralálásának egyik ambivalens implikációja, hogy az ember írása szükségszerűen és elkerülhetetlenül kisajátítható. De a tulajdonlásba vetett hit feladása egy sor fontos politikai következménnyel jár: mert az ember szavainak átvehetősége, átalakíthatósága és deformálhatósága sokféle utat nyit meg egy közösség előtt. Az a remény, hogy valaki valaha is tökéletesen felismeri magát a jelölőmunkájának mátrixát képező feltételek között, biztosan csalódáshoz vezet. A beszélő nem birtokolja a szavakat – ez viszont a kezdetektől fogva így van, mert a beszéd mindig valamilyen módon egy idegen beszéde magunkon át és önmagunkként, egy olyan nyelv melankolikus ismétlése, amelyet soha nem magunk választottunk, nem készen találtuk mint használati eszközt, hanem ami mintegy használ minket: a beszélő birtokától megfosztva kerül a nyelvbe, mert ez a „valaki” és a „mi” instabil és folyamatos feltétel, a kötelező érvénnyel bíró hatalom ambivalens alapja.” (Butler 1993/2005, 228–229.)

- [sz. n.]: (2006) Editorial. *Ethnography and Education*, 1, 1.
- Allman, P. – McLaren, P. – Rikowski, G. (2005): After the box people: the labor – capital relation as class constitution and its consequences for marxist educational theory and human resistance. In McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York, 135–165.
- Althusser, Louis (1968): *Marx – az elmélet forradalma*. Kossuth, Budapest.
- Amin, S. (1997): *Capitalism In The Age Of Globalization. The Management Of Contemporary Society*. Madhyam Books, Delhi.
- Apple, M. W. (1997): What Postmodernists Forget? Cultural Capital and Official Knowledge. In Halsey et al. (szerk.): *Education. Culture, Economy and Society*. Oxford University Press, Oxford. 595–604.
- Aronowitz S. – Giroux H. A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University Of Minnesota Press, Minneapolis.
- Artner Annamária (2006): *Globalizáció alulnézetben*. Napvilág, Budapest.
- Atkinson, P. (1999): A narratíva és a társadalmi cselekvés reprezentációja. In N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 121–149.
- Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bábosik István (2005, szerk.): *Neveléstudomány*. Osiris, Budapest.
- Baecker, D. (2000): A társadalom mint kultúra. *Magyar Lettre Internationale*, 38, 7–9.
- Bahtyin, M. M. (1976): *A szó esztétikája*. Gondolat, Budapest.
- Bahtyin, Mihail (1965/2002): *Francois Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Osiris, Budapest.
- Balsamo, A. (2000): The virtual body in cyberspace. In Bell, D. – Kennedy, B. M. (szerk.): *The Cybercultures Reader*. Routledge, London, 489–502.
- Banks, J. A. (1995, szerk.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. MacMillan Publishing, New York.
- Barthes, R. (1970/1997): *S/Z*. Osiris – Gond, Budapest.
- Barthes, R. (1973/1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.
- Baudrillard J. (1997): *A rossz transzparenciája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Baudrillard J. (1998): *The Consumer Society. Myths and Structures*. SAGE, London.
- Bauman, Z. (1998/2002): *Globalizáció*. Szukits, Budapest.
- Beach, D (2002): The deceptive imagination and ethnographic writing. In Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 167–188.
- Beach, D. (2005): From fieldwork to theory and representation in ethnography. In Troman, G. – Jeffrey, B.– Walford, G. (2005, szerk.): *Methodological issues and practices in Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 11)*. Elsevier, Oxford, 1–18.
- Beck, U. (1998/2003): *A kockázat-társadalom*. Századvég, Budapest.
- Beck, U. (1999/2005): *Mi a globalizáció?* Belvedere, Szeged.

- Becker, H. S. (1963): The culture of a deviant group: the 'jazz' musician. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 55–65. [részlet]
- Bell, D. – Kennedy, B. M. (2000. szerk.): *The Cybercultures Reader*. Routledge, London.
- Bell, D. (2001): *An Introduction to Cyberculture*. Routledge, London.
- Bennett, A. – Kahn-Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York.
- Bernstein, B. (1974): A kiegyenlítő (compensatory) oktatás fogalmának bírálata. In Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 175–188.
- Berriz, B. (2003): La Revuelta: a political autobiography. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*. 7. <http://www.lesley.edu/journals/jppp/7/berriz.html> (2009. február 14.)
- Bhabha, H. K. (1994): *The Location of Culture*. Routledge, London.
- Biesta G. – Egéa-Kuehne, D. (2001, szerk.): *Derrida & Education*. Routledge, London.
- Blake, N. et al. (1998): *Thinking Again. Education after Postmodernism*. Bergin & Garvey, Westport.
- Boff, L (1983): *Chiesa: carisma e potere*. Borla, Roma.
- Boff, L. – Boff, C. (1989): *Introducing Liberation Theology*. Orbis Books, Maryknoll.
- Bohannon, P. – Glazer, M. (1988/1997) *Mérföldkövek a kulturális antropológiában*. Panem, Budapest.
- Boron, A. A. (2005): *Empire and Imperialism. A Critical Reading of Michael Hard and Antonio Negri*. Zed Books, London.
- Botía, B. A. (2002): „De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 1, <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (2009. február 14.)
- Bourdieu, P. (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 65–91.
- Bourdieu, P. (1998/2000): *Férfiuralom*. Napvilág, Budapest.
- Bourdieu, P. (2001/2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat, Budapest.
- Brown, R. H. (1992): *Society as Text. Essays on Rhetoric, Reason and Reality*, Chicago University Press. Chicago.
- Bruner, E. M. (1999): Az etnográfia mint narratíva. In N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 181–196.
- Bruner, J. (1986/2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest.
- Burbules, N. C. – Torres, C. A. (2000): Globalization and education: an introduction. In Burbules, N. C. – Torres, C. A. (szerk.): *Globalization And Education. Critical Perspectives*. Routledge, London.
- Butler, J. (1990/2006): *Problémás nem*. Balassi, Budapest.
- Butler, J. (1993/2005): *Jelentős testek*. Új Mandátum, Budapest.
- Callinicos, A. (1989): *Against Postmodernism. A Marxist Critique*. Polity Press. London.
- Cambi F. – Piscitelli M. (2005, szerk): *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Armando. Roma.
- Caputo (1987/1996a): Az élet eredendő nehézségének visszaállítása. In Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged, 13–21.
- Caputo (1987/1996b): Hideg hermeneutika: Heidegger/Derrida. In Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged, 23–48.

- Carspecken, P. – Walford, G. (2001, szerk.): *Critical Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 5)*. JAI, Oxford.
- Carspecken, P. (1999): There is no such thing as „critical ethnography”. A historical discussion and an outline of one methodological theory. In: Massey, A. – Walford, G. (1999, szerk.): *Explorations in Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 2)*. JAI, Stamford, 29–56.
- Carspecken, P. F. – Apple, M. (1992): Critical qualitative research: theory, methodology, and practice. In LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 507–553.
- Castells, M. (1996/2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat – Infónia, Budapest.
- Castells, M. (1997/2006): *Az identitás hatalma*. Gondolat – Infónia, Budapest.
- Castells, M. et al (1999, szerk.): *Critical Education in the New Information Age*. Rowman and Littlefield, New York.
- Cixous, H. (1976/1997): A medúza nevetése. In Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1997, szerk.): *Testes könyv II*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged.
- Clandinin, D. J. – Conelly, F. M. (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Clifford, J. – Marcus, G. E. (1986, szerk.): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. University of California Press, Berkeley.
- Clifford, J. (1983/2003): On Ethnographic Authority. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford. 121–137.
- Clifford, J. (1988): *The Predicament of Culture: Twentieth-century Ethnography, Literature and Art*. Harvard University Press, Boston.
- Clifford, J. (1999): Az etnográfiai allegóriáról. In N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijarat, Budapest, 151–179.
- Cohen, A. K. (1955): A General Theory of Subculture. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 44–55. [részlet]
- Cohen, P. (1972): Subcultural Conflict and Working-class Community. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 90–99. [részlet]
- Cohen, S. (1972/2002): *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*. Routledge, London.
- Collins, H. P. (1990/2003): Toward an afrocetric feminist epistemology. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 47–72.
- Conquergood, D (1991/2003): Rethinking ethnography: towards a critical cultural politics. In: Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 351–374.
- Cregan, K. (2006): *The Sociology of the Body. Mapping the Abstraction of Embodiment*. SAGE, London.
- Crozier, G. (2005): Is ethnography just another form of surveillance? In Troman, G. – Jeffrey, B. – Walford, G. (2005, szerk.): *Methodological issues and practices in Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 11)*. Elsevier, Oxford, 95–110.
- Culler, J. (1992/1997): *Dekonstrukció. Elmélet és kritika a strukturalizmus után*. Osiris, Budapest.
- Currie, M. (1998): *Postmodern Narrative Theory*. Palgrave, New York.
- Csányi Vilmos (1999): *Az emberi természet. Humánológia*. Vince Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002a, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest.

- Csapó Benő (2002b, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Deme János – Horváth Kata (2006): Hatalom kreatívan megidézte. *Anthropolis*, 1, 206–213.
- Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (1998, szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks.
- Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford.
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2000, szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (2005, szerk.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.
- Denzin, N. K. (1997): *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. SAGE, Thousand Oaks.
- Denzin, N. K. (2003): *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. SAGE, London.
- Derrida, J (1993a): Kivéve a név. In uő. (1993): *Esszé a névről*. Jelenkor, Pécs, 50–105.
- Derrida, J. (1967/1991): *Grammatológia*. Életünk – Magyar Műhely, Budapest.
- Derrida, J. (1967/1994): A struktúra, a jel és a játék az embertudományok diszkurzusában. *Helikon*, 1–2, 21–35.
- Derrida, J. (1972/1998): *Disszemináció*. Jelenkor, Pécs.
- Derrida, J. (1991/2003): *Az idő adománya. A hamis pénz*. Gond-Cura Alapítvány – Palatinus, Budapest.
- Derrida, J. (1993/1995): *Marx kísértetei. Az adósállam, a gyász munkája és az új Internacionálé*. Jelenkor, Pécs.
- Derrida, J. (1993/2005): *Esszé a névről*. Jelenkor, Budapest.
- Derrida, J. (1993b): Szenvedések. In uő. (1993): *Esszé a névről*. Jelenkor, Pécs, 10–49.
- Deyhle, D. L. – Hess, G. A. – LeCompte, M. D. (1992): Approaching ethical issues for qualitative researchers in education. In LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 597–641.
- Dhunpath, R. (2000): Life history methodology: „narradigm” regained. *Qualitative Studies in Education*, 5, 543–551.
- Dilthey, W. (1910/2004): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat, Budapest.
- Dobbert M. L. – Kurt-Shai, R. (1992): Systematic ethnography: toward an evolutionary science of education and culture. In: LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 93–159.
- Douglas, T. (2002): *Hacker Culture*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum, Budapest.
- Eliade, M. (1959/1999): *Misztikus születések*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Eliade, M. (1969/2002): *Az eredet bűvöletében*. Cartaphilus, Budapest.
- Ellis, C. (2004): *The Ethnographic I. A Methodological Novel about Autoethnography*. Altamira, Oxford.
- Falus Iván (2004, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Featherstone, M. – Lash S. – Robertson, R. (1996): *Global Modernities*. SAGE, London.
- Featherstone, M. (1991): *Consumer Culture and Postmodernism*. SAGE, London.

- Featherstone, M. (1997): A test a fogyasztói kultúrában. In Featherstone, M. – Hepworth, M. – Turner, B. S. (szerk.): *A test. Társadalmi fejlődés és kulturális teória*. Jósöveg Műhely Kiadó, Budapest, 70–107.
- Fejér Balázs (2000a): LSD és popkultúra. In Demetrovics Zsolt (szerk.): *A szintetikus drogok világa. Diszkódrogok, drogfogyasztók, szubkultúrák*. Animula, Budapest.
- Fejér Balázs (2000b): A parti. Antropológiai sűrű leírás. *Replika*, 39. 61–74.
- Fine, M. (1998): Working the Hyphens: Reinventing Self and Other in Qualitative Research. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 130–155.
- Fiske, J. (1998): Audiencing: cultural practice and cultural studies. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 359–378.
- Foucault, M. (1961/2004): *A bolondság története a klasszicizmus korában*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (1966/2000): *A szavak és a dolgok: A társadalomtudományok archeológiája*. Osiris, Budapest.
- Foucault, M. (1969/2001): *A tudás archeológiája*. Atlantisz, Budapest.
- Foucault, M. (1975/1990): *Felügyelet és büntetés: A börtön története*. Gondolat, Budapest.
- Foucault, M. (1976/1996): *A szexualitás története I.: A tudás akarása*. Századvég, Budapest.
- Freire, P. (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum, New York.
- Freire, P. (1985): *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Jateprint: Jatepress, Szeged.
- Gábor Kálmán (1999): Ifjúsági korszakváltás és erőszak. *Educatio*, 4. 740–752.
- Gábor Kálmán (2000, szerk.): *A középosztály szigete*. Belvedere Kiadó, Szeged.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.
- Gallo, L. A. (1989): *Introduzione alle teologie della liberazione*. (Dispensa) Università Pontificia Salesiana, Roma.
- Gallo, L. A. (2005): *Il cammino del Vangelo nel continente della speranza*. LAS, Roma.
- Gaul Emil (2008): Ismerjük meg diákjainkat? *Iskolakultúra*. 11–12, 89–101.
- Geertz, C. (2001): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Osiris, Budapest.
- Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London.
- Giddens, A. (2000): *Elszabadult világ. Hogyan alakítja át életünket a globlizáció?* Perfekt, Budapest.
- Giroux, H. A. – Simon, R. I. (1989, szerk.): *Popular Culture, Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey Publishers, Massachusetts.
- Giroux, H. A. (1988a): Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. *Journal of Education*, 3. 5–30.
- Giroux, H. A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Giroux, H. A. (1993): *Border Crossings. Cultural Workers in the Politics of Education*. Routledge, London.
- Giroux, H. A. (1994): *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. Routledge, New York.
- Giroux, H. A. (1997): Are Disney movies good for your kids? In: Steinberg S. R. – Kincheloe, J. L. (szerk.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press, New York, 53–67.

- Giroux, H. A. (1998): Critical Pedagogy as Performative Practice. Memories of Whiteness. In Torres, C. A. – Mitchell, Th. R. (szerk.): *Sociology of Education*. State University of New York Press, Albany, 143–154.
- Giroux, H. A. (1999): Border youth, difference, and postmodern education. In Castells, M. et al (szerk.): *Critical Education in the New Information Age*. Rowman and Littlefield, New York, 93–115.
- Giroux, H. A. (2000): *Private Satisfactions and Public Disorders*. Fight Club, *Patriarchy, and the Politics of Masculine Violence*. URL: http://www.henrygiroux.com/online_articles/fight_club.htm (2005. 01. 16.)
- Giroux, H. A. (2003): *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*. Palgrave Macmillan, New York.
- Giroux, H. A. [é. n.]: *Teenage Sexuality. Body, Politics and the Pedagogy of Display*.
- Glaser, B. – Strauss, A. (1967): *The Discovery Of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- Gobbo, F. (2000): *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci, Roma.
- Godelier, M. (2001): Szociálantropológia vagy kultúrakutatás. *Magyar Lettre Internationale*, 43, 13–15.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekek: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Goodman, R. T. (2004): *Harry Potter's magic and the market: What are youth learning about gender, race, and class? Workplace*. 1, <http://www.louisville.edu/journal/workplace/issue6p1/goodman.html> (2009. február 14.).
- Gordon, M. M. (1947): The concept of the sub-culture and its application. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 40–43. [részlet]
- Gordon, T. – Holland, J. – Lahelma, E. (2002): „Making spaces” – researching citizenship and difference in schools. In Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 107–122.
- Gramsci, A. (1969): *La formazione dell'uomo. Scritti di pedagogia*. (a cura di G. Urbani) Editori Riuniti, Roma.
- Gramsci, A. (1970): *Filozófiai írások*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Grant, L. – Fine, G. A. (1992): Sociology unleashed: creative directions in classical ethnography. In LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 405–445.
- Guba, E. G. – Lincoln, Y. S. (1989/2003): Ethics: the failure of positivist science. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 219–237.
- Guba, E. G. – Lincoln, Y. S. (1998): Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 195–220.
- Gutierrez, G. (1988): *A Theology of Liberation*. Orbis Books, Maryknoll.
- Habermas, J. (1985/1998): *Filozófiai diskurzus a modernségről*. Helikon, Budapest.
- Hall, S. – Jefferson, T. (1976, szerk.): *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Hutchinson, London.
- Hall, S. (1983/2005): A kritikai kultúrakutatás két paradigmája. *Helikon*, 1–2, 26–45.
- Hamilton, D. (1998): Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 111–129.

- Hammersley, M. (2002): Ethnography and the disputes over validity. In Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 6)*. Elsevier, Oxford, 7–22.
- Hammersley, M. (2006): Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1, 3–14.
- Haraway, D (1998/2003): Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 21–46.
- Hardt M. – Negri, A. (2001): *Empire*. Harvard University Press, Boston.
- Hebdige, D. (1979): Subculture: The Meaning of Style. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 130–144. [részlet]
- Heidegger, M. (1927/2004): *Lét és idő*. Osiris, Budapest.
- Heikkinen, H. L. T. – Huttunen, R. – Kakkori, L. (2000): „And this story is true...”. On the problem of narrative truth. A paper presented at the European Conference on Educational Research University of Edinburgh. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002351.htm> (2009. február 14.)
- Hernandez, Fernando (2001): El constructivismo come referente de las reformas educativas neoliberales. *Accion Pedagogica*, 1–2, 26–34.
- Hill, D. et al. (2003, szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford.
- hooks, b. (1994): *Teaching to Transgress*. Routledge, London.
- hooks, b. (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge, London.
- Horkheimer, M. – Adorno, Th. W. (1944/1990): *A felvilágosodás dialektikája*. Atlantisz, Budapest.
- Horkheimer, M. (1937/1976): Hagyományos és kritikai elmélet. In Papp Zsolt (szerk.): *Tény, érték, ideológia. A pozitivizmus-vita a nyugatnémet szociológiában*. Gondolat, Budapest, 43–116.
- <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux3.html>, (2009. február 14.)
- Hudson, C. (2002): The influences of personal biography on the doctoral research process. In Walford, G. (2002b, szerk.): *Doing a Doctorate in Educational Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 7)*. Elsevier, Oxford, 173–186.
- Hunyadi Györgyné – M. Nádas Mária – Serfőző Mónika (2006): *„Fekete pedagógia”. Értékelés az iskolában*. Argumentum, Budapest.
- Illich, I. (1971): *Deschooling Society*. <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> (2009. február 14.)
- Irwin, J. (1970): Notes on the status of the concept subculture. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 66–70. [részlet]
- Jagose, Annamarie (2003): *Bevezetés a queer-elméletbe*. Új Mandátum, Budapest.
- Jameson, F. (1991/1997): *A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája*. Jósöveg Műhely, Budapest.
- Janesick, V. J. (1994): The dance of qualitative research design. Metaphor, megdolatró, and meaning. In Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. SAGE, London.
- Jansen, G. – Peshkin, A. (1992): Subjectivity in qualitative research. In LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 681–721.
- Jefferson, A. – Robey, D. (1987/2003, szerk.): *Bevezetés a modern irodalomelméletbe. Összehasonlító áttekintés*. Osiris. Budapest.

- Jeffrey, B. – Walford, G. (2004, szerk.): *Ethnographies of Educational and Cultural Conflicts: Strategies and resolutions*. (Studies in Educational Ethnography, Volume 9). Elsevier, Oxford.
- Jeffrey, B. (1999): Distancing research objects through involvement of the self. In Massey, A. – Walford, G. (1999, szerk.): *Explorations in Methodology* (Studies in Educational Ethnography, Volume 2). JAI, Stamford, 163–182.
- Jones, S. G. (1995, szerk.): *CyberSociety. Computer-Mediated Communication and Community*. SAGE, Thousand Oaks.
- Kacsuk Zoltán (2005): Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek. A (látványos) ifjúsági (szub)kultúrák brit kutatásának legújabb hulláma. *Replika*, 53, 91–110.
- Karikó Sándor (1997, szerk.): *Derrida Marx – szelleme*. Gondolat – Szegedi Lukács Kör, Kaschuba, W (1999/2004): *Bevezetés az európai etnológiába*. Csokonai, Debrecen.
- Kende Anna – Vajda Róza (2008, szerk.): *Rasszizmus a tudományban*. Napvilág, Budapest.
- Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1996, szerk.): *Testes könyv I*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged.
- Kis Attila Atilla – Kovács Sándor S. K. – Odorics Ferenc (1997, szerk.): *Testes könyv II*. ICTUS – JATE Irodalomelméleti csoport, Szeged.
- Kottak, C. Ph. (1974): *Cultural Anthropology*. McGraw–Hill, New York.
- Kuhn, T. S. (1962/1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.
- Lakatos Imre (1997a): A kritika és a tudományos kutatási programok metodológiája. In Miklós Tamás (szerk.): *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest, 19–63.
- Lakatos Imre (1997b): A tudomány története és annak racionális rekonstrukciója. In Miklós Tamás (szerk.): *Lakatos Imre tudományfilozófiai írásai*. Atlantisz, Budapest, 65–128.
- Lannert Judit – Nagy Mária (2006, szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. OKI, Budapest.
- Lappalainen, S. (2002): As a researcher between children and teachers. In Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology* (Studies in Educational Ethnography, Volume 6). Elsevier, Oxford, 61–71.
- Lash, S. – Urry, J. (1994): *Economies of Signs and Spaces*. SAGE, London.
- László János (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába*. Új Mandátum, Budapest.
- Lather, P. (1986/2003): Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a soft place. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 185–215.
- Lather, P. (2003): Applied Derrida. (Mis)reading the work of mourning in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 3, 3–16.
- LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (1992, szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York.
- Lipsitz Bem, S. (2008): A biológiai esszencializmus. In Kende Anna – Vajda Róza (szerk.): *Rasszizmus a tudományban*. Napvilág, Budapest, 147–198.
- Lukács György (1971): *Történelem és osztálytudat*. Magvető, Budapest.
- Lytard, J.-F. (1979/1993): Posztmodern állapot. In Bujalos István (1993, szerk.): *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*. Századvég, Budapest, 20–87.
- MacIntyre, A. (1985/1999): *Az erény nyomában*. Osiris, Budapest.
- Maffesoli, M. (1988/1995): *The Time of the Tribes. The Decline of Individualism in Mass Society*. SAGE, London.

- Mallott, C. – Carroll-Miranda, J. (2003): PunKore Scenes as Revolutionary Street Pedagogy. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2, <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=13> (2009. február 14.)
- Marcuse, H. (1964/2002): *One-Dimensional Man*. Routledge, London.
- Marusnik, T. (2009): „Tanárverések”. *Iskolakultúra*, 1–2, 30–43.
- Marx, K – Engels, F. (1846/1977): A német ideológia. (Részlet) In *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 74–129.
- Marx, K – Engels, F. (1848/1977): A Kommunista Párt kiáltványa. In *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 137–164.
- Marx, K (1844/1977a): Gazdasági-filozófiai kéziratok. In *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 19–29.
- Marx, K (1845/1977): Tézisek Feuerbachról. In *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 70–73.
- Marx, K (1873/1978): *A tőke. I–III. A politikai gazdaságtan bírálata*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. (1844/1977b): A hegeli jogfilozófia kritikájához. Bevezetés. In *Marx és Engels válogatott művei. I. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 7–18.
- Massey A. – Walford G. (1998b): Children learning: ethnographers learning. In Walford, G. – Massey, A. (1998a, szerk.): *Children Learning in Context. (Studies in Educational Ethnography, Volume 1)*. JAI, London, 1–18.
- Massey, A. (1999): Methodological triangulation, or how to get lost without being found out. In Massey, A. – Walford, G. (1999, szerk.): *Explorations in Methodology (Studies in Educational Ethnography, Volume 2)*. JAI, Stamford, 183–198.
- Matóné Szabó Csilla (2009): Az emók: az érzékenyek szubkultúrája. *Iskolakultúra* (Melléklet), 1–2, 12–25.
- McCloskey, D. (1983/2007): A közgazdaságtan retorikája. *Replika*, 60, 67–107.
- McLaren, P. – Farahmandpur, R. (2005): *Teaching against Global Capitalism and the New Imperialism. A Critical Pedagogy*. Rowman and Littlefield, New York.
- McLaren, P. – Kincheloe, J. L. (1998): Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 260–299.
- McLaren, P. (1980/2003): *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundation of Education*. Allyn and Bacon, New York.
- McLaren, P. (1986/1999): *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge, London.
- McLaren, P. (1988): Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enmeshment. *Journal of Education*, 3. 53–83.
- McLaren, P. (1995): *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge, New York.
- McLaren, P. (1997a): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford.
- McLaren, P. (1997b): The ethnographer as postmodern flâneur: critical reflexivity and posthybridity. In McLaren, P. (1997a): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford, 76–113.
- McLaren, P. (1997c): Gangsta pedagogy and ghetto-centricity: the hip-hop nation a counterpublic sphere. In McLaren, P. (1997a): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford, 150–191.

- McLaren, P. (2003a): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In Darder, A. – Baltodano, M. – Torres, R. D. (2003, szerk.): *The Critical Pedagogy Reader*. RoutledgeFalmer, London, 151–184.
- McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York.
- McLaren, P. (2005b): The dialectics of terrorism. A Marxist riposte. In McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York, 213–260.
- McLaren, P. – Scatamburlo-D’Annibale, V. (2005): Paul Willis, class consciousness, and critical pedagogy: toward a socialist future. In McLaren, P. (2005a, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York, 115–134.
- McRobbie, A. – Garber, J. (1975): Girls and subcultures. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 112–120. [részlet]
- McRobbie, A. (1989): Second-hand dresses and the role of the ragmarket. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 191–199. [részlet]
- Mészáros György (2003): Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 9, 4–64.
- Mészáros György (2005a): A „rossz arcúak” szava. A kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4, 84–101.
- Mészáros György (2005b): Kortárs filmek fiatalságképe. *Iskolakultúra*, 10, 84–96.
- Mészáros György (2006): Pilinszky János színházesztétikája. *Iskolakultúra*, 3, 44–61.
- Mészáros György (2007): Beavatás, liminalitás és struktúra. Fazekas Mihály Lúdas Matyijának újraolvasása. *ItK*, 1.
- Muggleton, D. – Weinzierl, R. (2003, szerk.): *The Post-Subcultures Reader*. Berg, Oxford.
- Muggleton, D. (2000): *Inside Subculture. The Postmodern Meaning of Style*. Berg, Oxford.
- N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (1999, szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest.
- N. Kovács Tímea (1999): Előszó. In N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 7–15.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Németh András (2010): *Emberi idővilágok. Pedagógiai megközelítések*. Gondolat, Budapest.
- Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmmodelljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*, 1, 18–63.
- Nieto, S. (1998): Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context. In Hargreaves, A. – Lieberman (szerk.): *International Handbook of Educational Change*. Kluwer Academic Publishers, London, 418–439.
- Nietzsche, F. (2002): *A hatalom akarása. Minden érték átértékelésének kísérlete*. Cartaphilus, Budapest.
- Nyíri Tamás (2003): *A filozófiai gondolkodás fejlődése*. Szent István Társulat, Budapest.
- Odorics Ferenc (2003): A narratív identitás topológiája. In Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, Budapest – Szeged, 69–77.
- Oldenski, T. (1997): *Liberation Theology and Critical Pedagogy in Today’s Catholic Schools. Social Justice in Action*. Garland Publishing, New York.
- Olesen, V. (1998): Feminism and models of qualitative research. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 300–332.
- Orbán Jolán (1994): *Deleuze írásfordulata*. Jelenkor, Pécs.

- Park, R. E. (1915): *The City: Suggestion for The Investigation of Human Behavior*. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 15–27. [részlet]
- Péley Bernadette (2002): *Rítus és történet. Beavatás és kábítószeres létezés mód.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pellerey, M. (1998): *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. LAS, Roma.
- Perjés István (2003): *Az iskola mítosza. Az iskola társadalompedagógiai értelmezése*. Aula, Budapest.
- Peters, M. A. (2003): Pedagogy and the calculation of the subject. *Educational Philosophy and Theory*, 3, 59–78.
- Petrás, J. – Veltmeyer, H. (2001): *Globalization Unmasked. Imperialism in the 21st Century*. Zed Books, London.
- Pilkington, H. (2004): Youth Strategies for Glocal Living. In Benett, A. – Kahn Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York.
- Planella, J. (2005): Pedagogía y hermeneutica del cuerpo simbolico. *Revista de Educación*. 336, 189–201.
- Pólya Tibor (2003): A narratív szelf pszichológiai értelmezései. In Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, Budapest – Szeged, 55–68.
- Popoviciu, L. – Haywood, C. – Mac and Ghail, M. (2006): The promise of post-structuralist methodology: ethnographic representation of education and masculinity. *Ethnography and Education*, 3, 393–412.
- Popper, K. (1934/1984/1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa, Budapest.
- Quantz, R. A. (1992): On critical ethnography (with some postmodern consideration). In LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 447–505.
- Rácz József (1998, szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.
- Rácz József (2001, szerk.): *Devianciák. Bevezetés a devianciák szociológiájába*. Új Mandátum, Budapest.
- Rákai Orsolya – Z. Kovács Zoltán (2003, szerk.): *A narratív identitás kérdései a társadalomtudományokban*. Gondolat Kiadói Kör – Pompeji, Budapest – Szeged.
- Redhead, S. (1997): *Subculture to Clubcultures. An Introduction to Popular Cultural Studies*. Blackwell, Oxford.
- Ricoeur, P. (1975/2006): *Az élő metafora*. Osiris, Budapest.
- Ricoeur, P. (1990/1999): Az én és az elbeszélt azonosság. In Ricoeur, P. (1999): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest, 373–411.
- Ricoeur, P. (1999a): *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Ricoeur, P. (1999b): Emlékezet – felejtés – történelem. In N. Kovács Tímea – Thomka Beáta (1999, szerk.): *A kultúra narratívái*. Kijárat, Budapest, 51–67.
- Rikowski, G – McLaren, P. (2003): Postmodernism in Educational Theory. In Hill, D. et al. (szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford, 3–14.
- Rikowski, G. (2003): Education, Capital and the Transhuman. In Hill, D. et al. (szerk.): *Marxism against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books, Oxford, 111–143.
- Rojek, C. (1995): *Decentering Leisure: Rethinking Leisure Theory*. SAGE, London.

- Rojek, C. (2000): *Leisure and Culture*. MACMILLAN, London.
- Rosaldo, R. (1989): *Culture And Truth. The Remaking Of Social Analysis*. Beacon, Boston.
- Sandywell, B. (1995): *Reflexivity and the Crisis of Western Reason: 1 (Logological Investigations)*. Routledge, New York.
- Sáska Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képzelete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. *Magyar Pedagógia*, 4, 471–497.
- Savage, M. C. (1988/2003): Can ethnographic narrative be a neighbourly act? In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 331–350.
- Schaffhauser Franz (2000): *A nevelés alanyi feltételei*. Telosz Kiadó, Budapest.
- Schechner, R. (2002): *Performance Studies. An Introduction*. Routledge, London.
- Scheurich, J. J. – Young, M. D. (1997): Coloring epistemologies. Are our research epistemologies racially biased? (An example of an archeological research). In Scheurich, J. J. (1997a, szerk.): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London.
- Scheurich, J. J. (1997a): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London.
- Scheurich, J. J. (1997b): A postmodernist critique of research interviewing. In Scheurich, J. J. (1997a): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London, 61–79.
- Scheurich, J. J. (1997c): The mask of validity. In Scheurich, J. J. (1997a): *Research Method in the Postmodern*. The Falmer Press, London, 80–93.
- Seale, C. (1989/2003): Quality in qualitative research. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (2003, szerk.): *Turning Points in Qualitative Research. Tying Knots in a Handkerchief*. Altamira Press, Oxford, 169–184.
- Shildrick, T. – MacDonald, R. (2006): In defence of subculture: young people, leisure and social divisions. *Journal of Youth Studies*, 2, 125–140.
- Skelton, T. – Valentine, G. (1998): *Cool Spaces. Geographies of Youth Cultures*. Routledge, London.
- Smart, B. (1993): *Postmodernity*. Routledge, London.
- Smith, P. M. (2003): *Mapping the Whirled. Syncopations in the Life of a Woman Religious*. Spectrum, Melbourn.
- Spindler, G. – Spindler, L. (1992): Cultural process and ethnography. An anthropological perspective. In LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 53–91.
- Sprague, J – Kobryniewicz, D (1999): A Feminist Epistemology. In Saltzman Chafetz, J. (szerk.): *Handbook of the Sociology of Gender*. Kluwer Academic, London, 25–43.
- Stanfield, J. H. (1998): Ethnic modeling in qualitative research. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 333–358.
- Steinberg S. R. – Kincheloe, J. L. (1997, szerk.) *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Westview Press, New York.
- Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. *Iskolakultúra*, 3, 27–31.
- Szapu Magda (2002): *A zürkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.
- Tar Zoltán (1986): *A Frankfurti Iskola. Max Horkheimer és Theodor Adorno kritikai elmélete*. Gondolat, Budapest.
- Thornton, S. (1995): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Wesleyan University, London.

- Torgyik Judit (2005): *Fejezetek a multikulturális nevelésből*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Trifonas, P. (2003): Derrida and the philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 3, 1–2.
- Turner, B. S. (1997): A test elméletének újabb fejlődése. In Featherstone, M. – Hepworth, M. – Turner, B. S. (szerk.): *A test. Társadalmi fejlődés és kulturális teória*. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest, 7–51.
- Turner, V. (1969/2002): *A rituális folyamat*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Turner, V. (1988): *The Anthropology Of Performance*. PAJ, New York.
- Vámos Ágnes (2008): A kezdő tanár mint hős; a mese és pedagógiai felhasználása. *Iskolakultúra*, 1–2, 24–38.
- van Gennep, A. (1909/2007): *Átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest.
- Vidich, A. J. – Lyman, S. M. (1998): Qualitative methods: their history in sociology and anthropology. In Denzin, N. K. – Lincoln Y. S. (szerk.): *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. SAGE, Thousand Oaks, 41–110.
- Vörös Miklós (1994): Határesetek: Az amerikai antropológia és szociológia kapcsolata történeti. perspektívában. *Replika*, 15–16, 236–262. <http://www.c3.hu/scripta/replika/1516/voros2.htm> (oldalszámok nélküli változat; 2009. február 14.)
- Walford, G. – Hudson, C. (2000, szerk.): *Genders and Sexualities in Educational Ethnography* (*Studies in Educational Ethnography*, Volume 3). JAI, Oxford.
- Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology* (*Studies in Educational Ethnography*, Volume 6). Elsevier, Oxford.
- Walford, G. (2002b, szerk.): *Doing a Doctorate in Educational Ethnography* (*Studies in Educational Ethnography*, Volume 7). Elsevier Science, Oxford.
- Walford, G. (2002c): Introduction: the doctoral experience. In Walford, G. (2002b, szerk.): *Doing a Doctorate in Educational Ethnography* (*Studies in Educational Ethnography*, Volume 7). Elsevier Science, Oxford, 1–8.
- Walford, G. (2002d): Why don't researchers name their research sites? In Walford, G. (2002a, szerk.): *Debates and Developments in Ethnographic Methodology* (*Studies in Educational Ethnography*, Volume 6). Elsevier, Oxford, 95–106.
- Walford, G. (2003, szerk.): *Investigating Educational Policy through Ethnography*, (*Studies in Educational Ethnography*, Volume 8). Elsevier, Oxford.
- Waters, M. (1995): *Globalization*. Routledge, London.
- White, H. (1997): *A történelem terhe*. Osiris – Gond, Budapest.
- Williams, R. (1965/2003): A kultúra elemzése. In Wessely Anna (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 33–40.
- Williams, R. (1980/2005): *Culture and Materialism. Selected Essays*. Verso, London.
- Williams, R. (1983/2003): Kultúra. In Wessely Anna (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 28–32.
- Willis, P. (1977/2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum, Budapest.
- Willis, P. (1990): *Common Culture*. Open University Press, Milton Keynes.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1998): *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.
- Wolcott, H. F. (1992): Posturing in qualitative research. In LeCompte, M. D. – Millroy, W. L. – Preissle, J. (szerk.): *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Academic Press, New York, 3–49.
- Wolf, E. R. (2000): Az antropológia a hatalmi erőterben. *Magyar Lettre Internationale*, 38, 12–16.

- Wulf, C. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Young, J. (1971): The Subterranean World of Play. In Gelder K. – Thornton S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London, 71–82. [részlet]
- Zembylas, M. (2005): Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21, 935–948.
- Žižek, S. (2001): *On Belief*. Routledge, New York.
- Zrinszky László (1997): A nevelés antipedagógiai felfogása. In Bábosik István (szerk.): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest, 223–232.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER, Budapest.
- Zrinszky László (2002): *Neveléselmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

MELLÉKLET 1.

ZÁRÓ „OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRA” ANYAGA (A LAP, AMIT A DIÁKOK KÉZHEZ KAPTAK)

Mi a véleményed a következő gondolatokról?

1. Az iskolai tanulás szürke, passzív világa sokszor kerül ellentétbe, feszültségbe a diákok szabadidejének sokkal színesebb, aktívabb világával.
Pedig az iskola, az oktatás-nevelés más is lehetne, jobban figyelembe vehetné a diákok életét, stílusát, „kultúráját”. Tanulhatna az ő világuktól: ami színes, alkotó, kreatív, érdekes.
2. A tananyag sokszor távol van a fiataloktól, nem tudják összekapcsolni saját élményeikkel, tapasztalataikkal, nem az életről szól. (Kölcsey: Nemzeti hagyományok, Petőfi forradalmi versei vajon mondanak nekünk ma valamit?)
3. Egyfajta kettős élet van a suliban:
– az órák, a tanítás, a tananyag sokszor unalmas világa,
– és a diákélet humoros, vidám, színes, élettel teli világa.
Ami igazán érdekes a suliban, az nem a tananyaghoz kapcsolódik, hanem minden máshoz: szünetek, óra közbeni hülyülések, egymással való beszélgetések, órai levelezések, fényképezés stb.
4. A suliban nem kap elég szerepet a „diákok hangja” (véleménye, meglátásai, világképe, problémái, örömei, gondolatai, zenéje, stílusa, ízlése), a legtöbbször alkalmazkodást várnak töletek a tanárok, töletek idegen dolgok megtanulását, nem mindig megindokolt, felülről jövő szabályokhoz való alkalmazkodást. Az órákon passzív hallgatást várnak inkább, és kevés kreatív tevékenységet.
Persze a diákok kialakítják a maguk ellenállását: rajzok, feliratok a padokon, beszélások, az órákon levelezés, mással foglalkozás stb.
5. A suliban sokszor nem igazi tanulás folyik, a cél nem valamilyen tudás megszerzése, hanem a „túlélés” (ne bukjak meg), a valamivel jobb jegy megszerzése: ügyeskedéssel (puskázás), némi személyes tanulással.
Ezt maga az iskola is elősegíti: a rendszerével erre tanítja a diákokat. Néha az lehet a benyomásunk, hogy többet tanulnak meg a diákok a puskázás rejtelmeiről, mint történelemből vagy biológiából... J
6. Az iskola nem sokat segít az általános emberi alakulásában, fejlődésében a diákoknak. Nem igazán nevel, csak oktat.

MELLÉKLET 2.

AZ OSZTÁLYFŐNÖKKEL EGYÜTT KÉSZÍTETT KÉRDŐÍV A KUTATÁS VÉGÉN (A DIÁKOK EGY OSZTÁLYFŐNÖKI ÓRÁN TÖLTÖTTÉK KI)

Írd le néhány sorban, mit gondolsz Gyuri kutatásáról? Hogyan élted meg? Mi volt az értelme szerinted?

Hatott-e az osztályra a kutatás? Alakított-e rajta valamilyen módon? Hogyan?

Szerinted a tanárok hogy fogadták a kutatást?

278

Jelöld be a skálán, hogy szerinted mennyire volt más, eltérő a ti viselkedésetek az órákon Gyuri jelenléte miatt (összehasonlítva az órákkal, amikor nem volt bent)?

Egyáltalán nem volt más 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Teljesen más volt

Miért?

Ha másképp viselkedtetek, akkor miben?

Jelöld be a skálán, mennyire viselkedtek másként a *tanárok* az órákon Gyuri jelenlétében (összehasonlítva az órákkal, amikor nem volt bent)?

Egyáltalán nem volt más 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Teljesen más volt

Miért?

Ha másképp viselkedtek, akkor miben?

Van-e bármilyen megjegyzésed a kutatásra vonatkozóan?

