

tanulmányok

Szentesi Balázs

A szubkulturális működés példái és hatása egy alternatív gimnázium belső diskurzusában

3

Horváth László – Baksa Lóránt – Csipke Ágnes – Gutai Lili – Szilágyi Dorka

A 21. századi kompetenciák digitális technológiával támogatott fejlesztésének képessége – pilot kutatás a TPACK21 skála adaptálásáról

56

Sántha Kálmán – Tódor Erika-Mária

Szövegek a szövegben. Kvalitatív kutatómódszertani szempontok az idézetek szerepéről

72

szemle

Rónay Zoltán – Kormos Kevin

A jog védőháló vagy fenyegetés? Jelenlegi és leendő tanárok, valamint diákok vélekedése a jogról

83

Fajt Balázs – Vékási Adél

Szókincsbővítés a Disco Elysium című videójátékban: Egy videójáték lexikai lefedettsége

93

Vajnai Viktória – Szabó Lilla – Gulya Nikolett

Vízió, vágy, ideológia: a szülők idegennyelv-tanulással kapcsolatos motívumai

104

kritika

Somos Magdolna

Nemzetköziesedés és mobilitás századunkban. Dusa Ágnes Réka: Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején

112

Abstracts

116

Szentesi Balázs

Wesley János Lelkészképző Főiskola

tanulmány

A szubkulturális működés példái és hatása egy alternatív gimnázium belső diskurzusában

Budapesten több mint 30 éve működik egy alapítványi fenntartású, tandíjmentes gimnázium, egy ún. „második esély” iskola, a Diákház.¹ Kutatásom Mészáros 2006-ban végzett kutatása (2014) mellett az első hazai résztvevő megfigyeléssel végzett iskolakutatások közé tartozik. Viszont a pedagógiai etnográfia magyarországi megalapozásán igyekvő Mészáros (2017) megközelítésében, aki a kutatás céljaként, illetve természeteként a terepre, a pedagógiai környezetre való tudatos, fejlesztő szándékú visszahatást jelöli meg, nem tekinthető pedagógiai etnográfiának.

Magam is így gondolom. A szubkulturális dinamikákat iskolai környezetben bemutató munkám lehet kritikája az oktatási rendszernek vagy bármilyen pedagógiának (ez egyáltalán nem ellentétes saját szándékommal), de csak annyiban, amennyiben a Diákház maga az. Ez az iskola számos szempontból eltér a legtöbb „hagyományos” és „alternatív” oktatási intézménytől. Egyrészt a tandíjmentesség és a szociális, etnikai, vallási, kulturális alapú szelekció tudatos kerülése miatt a diákság szociokulturálisan igen sokszínű. Másrészt az iskola pedagógiai rendszere nélkülözi a legtöbb hagyományos középiskolai formalitást, fegyelmező és pedagógiai eszközt. Nincs például bejárás kötelezettség, magázódás, napi számonkérés, intő, korcsoport szerinti osztályok és hasonlók. A Diákház legfőbb elve szerint nem a fiataloknak kell az intézményesített keretekbe illeszkedniük, hanem a tanárok igyekeznek a kereteket rugalmasan, a törvényes lehetőségeken belül a diákok igényeihez igazítani. Úgy gondolják, hogy a diákság sokszínűsége, a tudásszintjük közötti különbségek, a problémáik és személyiségük egyedisége miatt nem lehet mindenkire érvényes és működő megoldásokat kialakítani. Az iskolai működés (pl. kommunikáció, térhasználat, időgazdálkodás) szigorú szabályozása helyett személyre szabott bánásmóddal és követelményekkel, a diákok mentori támogatásával, alternatív fegyelmező technikákkal dolgoznak. Emellett a Diákház működésében megjelennek bizonyos ifjúsági/ zenei szubkulturális vagy ellenkulturális elemek (pl. a community, a státuszkülönbségek nélküli közösség élménye, a másság,

a marginalitás, a szembenállás élménye). Utóbbiak fontos szerepet játszanak abban, hogy a felnőttek hierarchikus világával szembehelyezkedő, más oktatási intézményekben gyakran kezelhetetlen diákokkal lehetségessé válik a közös munka, és képesek tanulmányaikkal haladni, leérettségizni a Diákházban.

A kutatás bemutatása

Hagyományosabb oktatáshoz szokott pedagógusokkal folytatott beszélgetéseimből ítélve, kívülről nézve már azt is nehéz megérteni, hogy a Diákház a hagyományos iskolai formalitások, gyakorlatok és hatalmi viszonyok nélkül hogyan lehet egyáltalán működőképes, nemhogy sikeres a kitűzött pedagógiai céljai elérésében. A Diákházban végzett kutatásom részben azt a célt szolgálta, hogy ahhoz hasonlóan, ahogyan más antropológusok teszik az idegen kulturális jelenségekkel, megpróbáljam bemutatni és érthetővé tenni a Diákház működését a külső érdeklődők számára.

Ez a tanulmány a 2020-ban megvédett doktori disszertációm egy részlete (Szentesi, 2019a).² A disszertáció alapjául egy 2004 és 2016 között³ időben hosszan elnyúló terepmunka szolgált, amelyet etnográfiai módszerekkel, főleg résztvevő megfigyeléssel végeztem. A résztvevő megfigyelés a társadalomtudományok kvalitatív kutatási módszereinek egyike: adatok gyűjtése természetes előfordulási körülményeik között, oly módon, hogy a kutató *közvetlenül figyel meg* a tanulmányozott csoport tagjainak általános és alkalmi tevékenységeit, illetve *részt vesz* azokban (DeWalt és DeWalt, 2002). A kutatás két fő fázisában (2004. február – július és 2011. október – 2012. június) jelen voltam tanórákon, szünetekben, tanári megbeszéléseken, felvételi beszélgetéseken, iskolai fórumokon, alkalmi eseményeken és tanítási időn kívüli aktivitásokban (pl. zenekari vagy táncpróbák, sörözések, házibulik, kirándulások). Az iskolán kívül a diákházasokkal együtt megfordultam szórakozó- és vendéglátóhelyeken, magánlakásokban, hétfégi házban, üdülőhelyen vagy éppen utazás közben vonaton, távolsági buszon, terepjáró platóján. A főbb fázisok között és a második fázis után a változások követését, a feldolgozás során felmerülő kérdések tisztázását, újabb adatok gyűjtését végeztem. Tartottam a kapcsolatot adatközlőimmel és évente néhány alkalommal látogatásokat tettem a Diákházban.

A megfigyeléseim során elsősorban a *személyes interakciókra* és más *(meta)kommunikatív viselkedésekre*, illetve *tartalmakra* koncentráltam. Ilyenek voltak pl. a beszélgetések, hangsúlyozás, mimika, öltözködési stílus, zene- és egyéb fogyasztási szokások, hirdetések, dekorációs elemek kihelyezése az iskolában, viselkedési szokások (pl. időgazdálkodással, térkezeléssel kapcsolatos gyakorlatok) és sok más. Lényegében bármi érdekelt, ami információt szolgáltat számomra a diákházi életéről, szokásokról, értékítéletekről, problémákról és problémamegoldásokról, a diákok önképéről, iskolai karrierjéről, a Diákházba kerülésük útjáról, szubkulturális kötődéseikről, a tanárok és diákok egymáshoz való viszonyáról és egyebekről. Végso soron arra kerestem a választ, hogy a tanárok hogyan képesek működtetni az iskolát, hogyan képesek egy rendszerben kezelni a legkülönbözőbb háttérű és problémájú diákokat, és mi a Diákház „megoldása” a problémáikra, vagyis mit nyújt a korábban iskolaelhagyó diákok számára, amelynek a segítségével eljutnak az érettségi megszerzéséig.

A résztvevő megfigyelést kiegészítettem tanárokkal és diákokkal felvett interjúkkal, a terepen készített fotókkal és hangfelvételekkel, a diákházások készítette dokumentumok (pl. fotók, videofelvételek, írásos anyagok) és általuk létrehozott online tartalmak (weboldalak, fórumok, közösségi oldalak bejegyzései) gyűjtésével.

A résztvevő megfigyelés sajátja, hogy a kutatónak egyensúlyoznia kell a közösségbe való bevonódás és a kívül maradás között. Előbbi az adatok gyűjtésében és megértésében, utóbbi az elfogultságok elkerülésében, illetve a tudományos értelmezésben segíti őt. Bevonódásom során, ahogyan a közösség tagjai, úgy én sem kerülhettem el, hogy a szabályokhoz való viszonyom, a tudásom, az ugratásokra adott reakcióim, a békétűrő képességem (és annak határai), a vonzódásaim, ellenszenveim és egyebek alapján beilleszsenek saját világuk viszonyai közé, amelyekre így már én is hatással voltam. Amikor a kutató részt vesz a közösség életében, egyúttal az általa kutatott világ alakításában is részt vesz. A kutatás megállapításai is mindig a kutató és a kutatásban érintettek együttes munkájaként jönnek létre, illetve érvényességük is erre az együttességre és az érintettek visszaigazolásaira alapozható (Hodkinson, 2005).

A Diákház bemutatása

A Diákház Budapest egy kicsi, de egész nap forgalmas utcájában, egy 19. században épült bérház földszinti, közvetlenül az utcáról nyíló épületrészében működik. Az 1930-as években az épület polgári lakásoknak, vendéglőnek, bordélyháznak és egy mozinak adott otthont, amelyeket a háború után átépítettek, kisebb lakásokká és üzlethelyiségekké. Az egyik ilyen, nagyjából 300 m² alapterületű „üzlethelyiségben” működik a Diákház. Első ránézésre látszik, hogy az épületrészt nem oktatási intézmény számára tervezték: az utcai front – kirakathoz vagy kávéházi ablakhoz hasonló – nagyméretű üvegtáblái belesimulnak a polgári ház földszintjét elfoglaló szomszédos üzlethelyiségek ablakainak ritmusába, az ablakokat keretező panelek mintázata is egyezik a szomszéd boltéval, az ajtót és az ablakokat az üzleteknél megszokott lehúzható rács védi, amely a kirakatot lehúzott állapotban is látni engedi.

Az utcáról a kirakatszerű ablakokon keresztül két kisebb teremre látni, ahol tanórák folynak. A bejárat üvegtábláin át belátni az előtérbe és az előtérből nyíló tanáriba (vagy kávézóba, ahogyan jellemző funkciója után elnevezték), ahol rendszerint nyüzsögnek a diákok. A nagyméretű ablakok a kávéházi *félnyilvános térhez* (Gyáni, 1999) hasonló teret hoznak létre, ahol a tanórákon részt vevők szó szerint a kirakatban ülnek, és ha akarják, az utcai járókelőkkel kölcsönösen szemlélhetik egymást. Hasonlóan, az előtérből az ember úgy követheti az utcai eseményeket, amelyek tőle csupán 2-3 méterre zajlanak, mintha félig megfigyelője, félig részese volna azoknak.

Az iskola termei kisebb-nagyobb szobák, amelyek méretük és arányaik szerint többnyire nem hasonlítanak a szabványos iskolai termekhez.⁴ A hét, oktatásra használt terem közül a legkisebb alig több mint 4 m², a többi 8, 12, 14, 34, illetve 45 m², valamint a legnagyobb, a „díszterem” 71 m², de tanórákon ezt is két részre osztják egy elhúzható mobilfallal, újabb termet nyerve ezzel. A két, irodának használt helyiség 9 és 11 m², a közösségi tér szerepét is betöltő tanári pedig 27 m² alapterületű.

A tér szűkössége a Diákházra oly jellemző közvetlen, családias hangulat kialakulásához és fenntartásához is hozzájárul. A Diákház mindennapi működésében nem okoz fennakadást, ha az iskola belső tereiben kerékpárok állnak, ha tanórán a diákok és a tanár szorosan egymás mellé ülnek az összetolt asztalok körül, ha szünetekben lépni nem lehet a diákoktól a tanáriban, ahol az ovális tárgyalóasztal székein a diákok kabátjai, táskái, illetve ők maguk foglalják a helyet. Pontosabban ez maga a diákházi működés, mintha a „sok jó ember kis helyen is elfér” mondás helytállóságának vizsgálatára végzett szociológiai kísérlet zajlana itt.

Az iskola berendezése leginkább valamilyen közösségi tér vagy klub érzetét kelti. Ilyenek a kis terek lehetőségeit maradéktalanul kihasználó tárolók, az irodai (nem iskolai) munkára tervezett asztalok és szövetborítású székek, a tanáriban/kávézóban és

az előtérben elhelyezett közös használatú kanapék és fotelek, vagy a spontán kialakuló beszélgetőkörök után időnként az előtérben hagyott székek. Ezt az érzetet erősíti a rajzteremben álló, hatalmas háromlevelű lóherére hasonlító asztal, a díszteremben elhelyezett elektromos zongora-bokszzsák-pingpongasztal furcsa hármasa, vagy a tanáriban és igazgatóiban letámasztott vagy falra függesztett gitárok.

A klubszerűség élményéhez járulnak hozzá a tanárok és diákok által kihelyezett, igen eklektikus hatást nyújtó eszközök és dekorációs elemek is. Az előtérbe lépők a bejáratnál szembeni falon egy *Mahákála* maszkot⁵ és egy konzolra erősített rézharangot láthatnak, amelyeket István [tanár] tibeti útjairól hozott magával (utóbbit néha megkongatják órakez-dési időben). Ugyanitt egy üzenőfal is látható, amely fölött elhelyeztek egy éjszakai boltok kirakataiban gyakran látható egysoros fényreklámot. Ezen a diákoknak szánt emlékeztető (pl. vizsgaidőszak vagy tanítási szünet kezdete, másnapi program) futnak. A tanáriban az ajtó fölött két átalakított óra látható: az egyiknek csak az óra-, a másiknak a percmutatóját hagyták meg, a járásukat viszont összehangolták, így az idő a két óra állása alapján állapítható meg. Egy harmadik, átalakított óra látható a folyosón, amelynek egy régi bakelit hanglemez helyettesíti a számlapját. Az iskolában mindenfelé találkozhatunk humoros vagy kreatív feliratokkal, montázsokkal, kollázsokkal. Ilyenek pl. a tanárok diákoknak szánt üzenetei vagy a diákok által készített – időnként provokatív – feliratok, képek stb.

Az iskola területén több helyen (tanáriban, helyiségek ajtaján, termék és folyosó falán) találkozhatunk street-art elemekkel is (pl. graffiti-terv, matricák, utóbbi időkben nagyobb felületeket beborító kész graffitik is). A „maszatóló” (rajzterem) és a folyosó falait a diákok munkái díszítik. Az általános és középiskolák falairól ismerős, mértani testeket, drapériákat és kancsókat ábrázoló tanulmányrajzok mellett előbbiektől igencsak elütő, néhol társadalomkritikai élű (pl. homoszexualitás, szexizmus, testkultusz vagy fogyasztói társadalom témában készült), torzokat és groteszk elemeket tartalmazó montázsokat is láthatunk.

Mindemellett a tantermek némelyikében találkozhatunk jellegzetes iskolai eszközökkel és berendezésekkel is (pl. térképek, csontvázat vagy emberi szerveket ábrázoló plasztikák, egyéb szemléltetőeszközök, digitális tábla, fehértábla), sőt a tanáriban és a helyiségek egy részében biztonsági kamerákat is felszereltek, amelyek a családi/klubhangulat éles ellenpontjaként utalnak az intézményesített térhasználatra.

A diákok

2004-ben 74, a 2011-12-es tanévben 107 diák járt a Diákházba, 2015-16-ban ez a szám 130 körül mozgott. A diákok más középfokú oktatási intézményben kezdtek, majd megszakították tanulmányaikat, illetve egy részük több iskolát is megjárta. 2011-12-ben nagy többségük a 17-23 éves korosztályba tartozott, illetve volt pár fő (nagyjából 7%) 16 és 24-32 éves diák, átlagéletkoruk 20 év volt. A lányok és fiúk aránya 54/46% volt. Volt pár fő (3-4%) cigány és körülbelül ugyanennyi egyéb nemzeti/etnikai identitású (pl. török, perzsa, guineai) diák. Volt nagyjából 6% sajátos nevelési igényű diák. A budapestiek aránya a diákságnak nagyjából 70%-át tette ki, a többiek többnyire a budapesti agglomerációban laktak, néhány fő pedig távolabbi városokban, falun, tanyán. Utóbbiak között volt, aki időnként stoppal járt be, vagy budapesti kollégiumban lakott. (Ezek az arányok nagyságrendileg más évekre is érvényesek.) A diákok év közben nem mind jelentek meg az iskolában, én nagyjából 70%-ukkal találkozhattam, de rendszeresebben csak 30-50% járt be. Utóbbi arány évenként igen változó, régebben nagyobb volt, de minden évben voltak diákok, akik ritkán vagy egyáltalán nem jelentek meg az iskolában.

A diákság szocioökonómiai és kulturális szempontból igen sokszínű, tagjai a társadalmi státuszok, (szub)kulturális sajátosságok, ideológiai elkötelezettségek és egyéb önértelmézések széles skáláját reprezentálják, ugyanakkor egyes periférikus társadalmi kategóriák,

devianciák és a depriváció jelenléte is igen hangsúlyos. (Pl. találkoztam olyan diákkal, aki készítettett csizmát hordott, és olyannal is, aki többedmagával bérelt szobában, vagy aki hajléktalanszállón lakott.)

A Diákházba járnak alacsony és magas iskolai végzettségű, értelmiségi, művész, vállalkozó vagy munkás szülők gyermekei. A diákok nagyobb része itthon született magyar, de vannak közöttük határon túli magyarok, kivándorolt szülők gyermekei, bevándorlók és bevándorlók Magyarországon született gyermekei is. Vannak állami gondozott fiatalok, két- és egyszülős családok gyermekei. A diákok között találkozhatunk különböző ifjúsági szubkulturák (többek között punk, rapper, hippi, gót, szkinhed, rocker) képviselőivel is. Vannak a diákok között másságukat nyíltan vállaló LMBTQ személyek, de olyanok is, akik elítélően viszonyulnak az előbbiekhöz. A különböző évfolyamokban rendre találkozhatunk egy-egy fogyatékkal (pl. mozgás- vagy hallássérüléssel, beszédhibával, Asperger-szindrómával) vagy részkepeség-zavarral (diszlexia, diszkalkulia, figyelemhiányos zavar) élő fiatalokkal és időnként pszichés problémákkal (pl. szorongás, pánikbetegség) kezelt diákokkal is. Droghasználatról, nagyobb mértékű alkoholfogyasztásról, öngyilkossági kísérletről, kisebb szabálysértésekről (pl. kis értékű bolti lopás, verekedés) is lehet tudni egy-egy diák esetében.

A Diákházba minden évben nagy (akár tízszeres) a túljelentkezés. A felvétel formális feltételei a 16–25 éves életkor és a megszerzett középiskolai karrier. Ezen kívül más formális elvárás (pl. megfelelő tanulmányi eredmények felmutatása, felvételi vizsga letétele, tandíj befizetése) a Diákház nem támaszt a jelentkezőkkel szemben, a diákok lexikális ismereteinek, tanulmányi szintjének felmérését is csak a felvételt követően végzik el.

A Diákházba járnak alacsony és magas iskolai végzettségű, értelmiségi, művész, vállalkozó vagy munkás szülők gyermekei. A diákok nagyobb része itthon született magyar, de vannak közöttük határon túli magyarok, kivándorolt szülők gyermekei, bevándorlók és bevándorlók Magyarországon született gyermekei is. Vannak állami gondozott fiatalok, két- és egyszülős családok gyermekei. A diákok között találkozhatunk különböző ifjúsági szubkulturák (többek között punk, rapper, hippi, gót, szkinhed, rocker) képviselőivel is. Vannak a diákok között másságukat nyíltan vállaló LMBTQ személyek, de olyanok is, akik elítélően viszonyulnak az előbbiekhöz. A különböző évfolyamokban rendre találkozhatunk egy-egy fogyatékkal (pl. mozgás- vagy hallássérüléssel, beszédhibával, Asperger-szindrómával) vagy részkepeség-zavarral (diszlexia, diszkalkulia, figyelemhiányos zavar) élő fiatalokkal és időnként pszichés problémákkal (pl. szorongás, pánikbetegség) kezelt diákokkal is.

Kiket vesznek föl?

A felvételi eljárás többlépcsős. Egy telefonos egyeztetést személyes konzultáció követ, majd egy későbbi időpontban a felvételi beszélgetés. A tanárok a felvételi beszélgetést követően napokig tartó üléseken további négy nem formális szempont szerint szelektálnak a jelentkezők közül.

(1) Talán a legfontosabb szempont a jelentkező *rászorultsága*. Ez azt jelenti, hogy a sikeres iskolai teljesítéshez olyan jellegű vagy mértékű segítségnyújtást, türelmet, elfogadást igényel, amelyet (a tanárok szerint) más iskolában nem kaphatna meg, viszont a Diákházban igen. A rászorultságot tehát más iskolák integrációs képességének határai jelölik ki – vagy legalábbis a jelentkezők és a tanárok erre vonatkozó tapasztalatai, ismeretei vagy elképzelései. A rászorultság háttérében sok minden állhat. A diákok nagy része nem rendelkezik olyan stabil *családi háttérrel*, amelyre érzelmi, kapcsolati vagy anyagi téren támaszkodhatna. Egyesek önfenntartásra kényszerülnek, esetleg az elhunyt, beteg, más okból keresőképtelen vagy elvált szülő(k) szerepét veszik át a család fenn tartásában, vagy már saját családot alapítottak. Többükönél a megélhetési nehézségek az iskolából való kimaradásokhoz vezettek, amelyet a tanulmányi eredmény romlása, majd kényszerű vagy önkéntes iskolaelhagyás követett. Az esetek nagy részénél azonban (jobb anyagi helyzetű diákoknál is) az *érzelmi, kapcsolati háttér* bizonytalansága dominál, sokan elhanyagoló vagy bántalmazó szülőkről számolnak be. A labilis családi háttér mellett gyakran jelennek meg *negatív iskolai élmények*. Vannak nyílt konfliktusok, pl. a diákok iskolai renddel, tanári tekintéllyel, hatalmi visszaéléssel szembeni fellépése miatt, de megjelennek más diákokkal kapcsolatos, akár fizikai konfliktusok is. Szinte minden diák a korábbi iskolai közösségeiben tapasztalt beilleszkedési nehézségekről, marginalizálódásról számol be. A rászorultság háttérében olykor *pszichés zavarok* is megjelennek, gyakoriak az iskolához kapcsolódó szorongások, illetve alacsony önértékelésről árulkodó megnyilvánulások. Vannak szenvedélybetegséggel küzdők. Továbbá a rászorultság okai közé tartoznak a már említett fogyatékoságok (pl. halláskárosodás, mozgáskorlátozottság stb.).

(2) Másik nem formális feltétel a jelentkező *motiváltsága* az érettségi bizonyítvány megszerzésére. Ottlétemkor nagyobb valószínűséggel vették fel azokat a jelentkezőket, akiknek tervei voltak az érettségi megszerzésével (munkavállalás, továbbtanulás), mint azokat, akik magától értetődően szükségesnek tekintették az érettségi bizonyítvány megszerzését, viszont konkrét célok nem jelentek meg a jövőkéjükben. Fontos az is, hogy a jelentkező mennyire elszánt, képes-e kitartóan dolgozni az érettségi megszerzéséért.

(3) További szempont a jelentkező *alkalmassága* a diákházi életre. Ez egyrészt azon múlik, hogy a diák képes volna-e élni a Diákház nyújtotta lehetőségekkel, illetve a diákházi közeg segítené-e őt tanulmányai folytatásában vagy más természetű problémái megoldásában, esetleg éppen hátráltatná. Itt a tanárok figyelik a jelentkezők „érettségét” vagy „éretlenségét”, vagyis azt, hogy a fiatal képes-e önálló döntéshozatalra, képes-e belátni döntései következményeit, illetve azokért felelősséget vállalni. Az alkalmasság másrészt azon múlik, hogy a fiatal milyen módon illeszkedne a diákházi közösségbe, és a felvételével nem veszélyeztetik-e más diákok sikeres teljesítését. Itt fontos a Diákház szociokulturális sokszínűségéből fakadó gondolkodás- és viselkedésbeli *különbségek tolerálásának képessége*. Ezt nem ideológiai, hanem gyakorlati alapon ítélik meg, így pl. volt olyan szkinhed tanulójuk, akinek ismertek voltak a szélsőséges nézetei (amelyekről lehet párbeszédet folytatni), de a személyes interakciók terén messzemenően békésnek mutatkozott.

Nem vesznek fel olyan jelentkezőt, akit túl agresszívnek ítélnék, és attól tartanak, hogy nem volna képes komolyabb konfliktus nélkül megféni a diákok között, esetleg nem tudna elviselni bizonyos devianciákat, amelyek előfordulnak a közösségben, vagy pont ő zílálná szét más diákok életvitelét szélsőségesen deviáns magatartásával (pl. kontrollálatlan drogfogyasztás). Szintén az alkalmatlan kategóriába kerülnek a klinikai szintű pszichés betegségekkel (pl. depresszió, skizofrénia) küzdő jelentkezők, mert problémájukat a tanárok nem tartják a saját kompetenciájukba tartozónak.

(4) A szelekció nem formális szempontjai közé tartozik a *rokonszenv* is. A tanárok segítő pedagógiaként definiálják a munkájukat. Felfogásuk szerint a segítő viszony

működtetéséhez létre kell jönnie bizonyos összhangnak a tanár és a diák között. Emiatt nem szívesen vesznek fel olyan jelentkezőt, aki egyikükhöz sem áll közel érzelmileg, mert nehezen tudnák megtalálni vele a közös nyelvet. Ez vonatkozik azokra a jelentkezőkre is, akikre csak a tanárok egyike „rezonál”. Ha ugyanis később kiderül, hogy a diák részéről a rokonszenv nem kölcsönös, akkor megeshet, hogy ő fogja elutasítani a tanár törődését. Hiába szimpatizál más tanárokkal, ha ők ezt nem viszonyozzák, lehetséges, hogy nem talál közöttük partnert, aki szívesen törődne vele.

A fentiek alapján az „ideáltipikus” diákházi diáknak olyan segítségre van szüksége a középiskola elvégzéséhez, amelyet csak a Diákház nyújthat számára, kellően kitartó és motivált az érettségi megszerzésére, nem túl „éretlen” ahhoz, hogy belássa érdekeit, önálló döntéseket hozzon a tanulmányait illetően, és vállalásait betartsa, elég toleráns ahhoz, hogy a diákházi szociokulturális sokszínűséget kezelni tudja, és több tanárnak is szimpatikus. A valóságban azonban nem jellemző, hogy ezeknek a feltételeknek minden – vagy akár csak néhány – diák teljes mértékben megfeleljen. A szelekció során a tanárok sohasem számszerűleg értékelik a kritériumoknak való megfelelést. Ha a jelentkező bemutatkozását egy vagy néhány szempontból meggyőzőnek találják, akkor más szempontoktól hajlandók eltekinteni. Sokszor vettek már föl pl. szakmunkásképzőből (nem középiskolából) érkező vagy túlkoros diákokat. Ha egy jelentkező nagyon szimpatikus a tanároknak, akkor sok esetben annak ellenére is felveszik, hogy más szempontok nem stimmelnek, esetleg nincs is rászorulva a Diákház segítségére, de ez fordítva is igaz: egyes esetekben a tanárok egyöntetű ellenszenv dacára is felvettek jelentkezőket. Ilyen módon a tanárok minden feltétellel kapcsolatban tettek már kivételt.

A tanárok

Ami a tanárokat illeti, a Diákházban az állandó munkaközösség általában 10 fő körül mozog. Ők azok, akik nagy óraszámban vannak jelen, sok időt töltenek a diákokkal és mentori tevékenységet is ellátnak. Rajtuk kívül több külsős óraadó vagy gyakorló tanár dolgozik az iskolában.

Az állandó tanárok többségének a diákokhoz hasonlóan negatív tapasztalataik vannak a hagyományosabb iskolákkal kapcsolatban. Akik korábban tanítottak ilyen iskolákban, többnyire a hierarchikus viszonyok merevségére, a munkatársak és diákok távolságtartó viselkedésére, vagy egyszerűen a hagyományos rendszerbe való beilleszkedés képtelenségére panaszkodtak. Többen a már korábban, közép- vagy felsőfokú tanulmányaik során szerzett negatív élményeiket is olyan tényezőkként említik, amelyek az alternatív iskolai karrier felé irányították őket.

A diákházi diskurzus: működésmódok

A tanulmány további részében a tanárok és diákok részvételével zajló diákházi diskurzus működését, a diskurzus elemeit, a kommunikáció jellemző témáit és formáit mutatom be, illetve azt, ahogyan ezek hozzájárulnak a diákok sikeres iskolai teljesítéséhez.

A diákházi diskurzusban két párhuzamosan működő értelmezési keretet írtam le. Az egyiket *szubkulturális*, a másikat *iskolai működésmódnak* nevezem. Bár a Diákházban megfigyelhető kommunikációs viselkedések egy része hozzárendelhető egyik vagy másik működésmódhoz, ezek mégis egymással összekapcsolódva, egymást kiegészítve fejtik ki hatásukat, ezért szétválasztásuk csupán az elemzést szolgálja.

Szubkulturális működésmód

A Diákház, mondhatni, szolgáltatásként kínálja egyes jellegzetesen szubkulturális (vagy ahhoz nagyon hasonló) gyakorlatokban való részvétel lehetőségét és a hozzájuk tartozó értelmezéseket a diákok (és tanárok) számára, akik így hozzáférhetnek az ezekkel járó előnyökhöz. Pl. a társadalmi konvenciókkal szembehelyezkedők közösségében való részvétel egyszerre nyújtja a különállás (egyéniség) és a csoporthoz tartozás érzését (ld. Rácz, 1998a). Hangsúlyozom, hogy nem a Diákházat akarom bemutatni egyfajta szubkulturális közösségként, és nem is tekintek így rájuk, hanem azokat a szubkulturális mintázatokat igyekszem leírni, amelyek tetten érhetők a mindennapi kommunikációs aktusokban, a diákok és tanárok önreprezentációiban, idő- és térkezelésében és egyebekben.

A szubkulturális jellegzetességek leírásához Haenfler (2013) szubkultúra-definíciójából indulok ki. Ő a szubkultúrát olyan viszonylag *szervezetlen szociális hálózatként* definiálja, amely tagjainak *közösen osztott identitásával, megkülönböztető jelentésekkel* felruházott elképzelések, gyakorlatok és tárgyak alkalmazásával, valamint a konvencionális(nak tekintett) társadalommal szembeni *ellenállással* vagy ahhoz viszonyított *marginalitás* érzésével jellemezhető. A szubkultúra fogalma tehát itt nem részkultúra értelemben jelenik meg, hanem a kulturális ellenállás bizonyos formáit középpontba helyező (gyakran zenei/ifjúsági) közösségekre vonatkozik.⁶ Az alábbiakban a definíció kifejtése mellett igyekszem bemutatni, hogyan (vagy hogyan nem) illeszthető rá a Diákházra.

A definícióban szereplő öt kitétel közül az első értelmében a szubkultúra *szociális hálózat*, mert egymással folytatódólagos interakcióban lévő emberek közötti kapcsolatok és tapasztalatok mintázatait írja le, és *diffúz*, mert ezeknek a hálózatoknak léteznek ugyan szimbolikus határaik és az összetartozást jelző viszonyítási pontjaik, de a határok a csoportosulások között átjárhatók, és nincs olyan formális rendszerük (vezetőségük, szervezeti struktúrájuk, működési szabályaik stb.), mint pl. az iskoláknak, politikai pártoknak vagy civil szervezeteknek (Haenfler, 2013). A definíciónak ez a része egyértelműen nem illik rá a Diákházra. Bár (ahogyan ezt az iskolai működésnél be fogom mutatni) a „hagyományos” iskolai formalitásokat és szankciókat megszüntették vagy nem formális eszközökre cserélték, mégis egy formális intézményről van szó, amelynek vezetősége, taglistája, rögzített működési szabályai és szervezeti struktúrája is van, még ha ezek nagyon különböznek is attól, amit egy iskoláról a legtöbben gondolnának.

A második és harmadik kitétel ingoványos talajra vezet a diákházi közösség esetében. A második a szubkultúra tagjainak *közösen osztott identitása*, amely alatt Haenfler azt érti, hogy egy szubkultúra tagjai ismeretlenül is azonosítani tudnak más tagokat, egyúttal különbözőnek is látják magukat másoktól (gyakran más szubkultúráktól), azaz éreznek valamilyen kapcsolatot az adott szubkulturális identitás és/vagy résztvevők felé. Pl. a viselkedés vagy a stílus nem önmagukban jelentik a szubkultúrához tartozást, hanem a résztvevők identitásának központi elemeivé kell váljanak (Haenfler, 2013). A harmadik kitétel a tagok által *osztott megkülönböztető jelentések*, amelyek bizonyos elképzelésekhez (pl. értékek, hitek), gyakorlatokhoz (pl. rituálék, szabadidő eltöltése), és tárgyakhoz (pl. öltözet, kiegészítők) kötődnek. Ez nem azt jelenti, hogy a szubkultúra tagjai átveszik a többiektől bizonyos elképzelések, gyakorlatok és tárgyak előre kialakított „készletét”, vagy hogy ezeket egyformán értelmezik. Ezzel szemben azt jelenti, hogy a szubkultúra tagjai mind felismerik ezeknek a jelentőségét és a hozzájuk kapcsolódó szubkulturális jelentéseket (amelyeket egyébként rendszeresen megkérdőjeleznek). A szubkultúrák abban az értelemben *nem normatívak*, hogy ezek a jelentések bizonyos mértékig különböznek a szélesebb körben elfogadott normáktól, azaz *deviálnak* a

normától (Haenfler, 2013), illetve éppen a *különbözőség* az a jelentés, amelyet hordoznak (Rácz, 1998).

Ami a Diákház tagjait illeti, leginkább az egymás közötti különbségeket szeretik hangsúlyozni az elképzelések és gyakorlatok terén is, így ha az ő állításaira hagyatkozunk, nem számolhatunk be közös identitásról vagy az összetartozás érzéséről. Ráadásul egységes stíluselemek alkalmazásával vagy hasonló zenei ízléssel sem jellemezhetők. Emiatt mondhatnánk akár, hogy ez a kitétel sem illik rájuk. Ugyanakkor, ha a megfigyeléseimre hagyatkozom, a kitételnek az a része teljesül, hogy diákházasként mind megkülönböztetik magukat más iskolák tagjaitól vagy az „átlagemberektől”, megnyilvánulásaikban kifejeződnek bizonyos közös osztozott vagy a Diákházban közössé váló elképzelések (pl. a másság elfogadása), és némelyikük – állítása szerint – a szubkulturális színtereken gyakran találja meg az olyan „hasonlóan problémás” fiatalokat, akik korábban a Diákházba jártak, vagy oda fognak járni.

A szabadidő eltöltésének módjai többnyire nem kötődnek az iskolához. A diákok jellemzően pár diaktársukkal együtt – vagy néhányuk esetében a többiekől elkülönülten – saját (zenei, művészeti, LMBTQ) szubkulturális színtereiken jelennek meg, és vannak néhányan, akik semmilyen szubkultúrában nem vesznek aktívan részt. A szabadidő eltöltésének vannak ugyanakkor az iskolához köthető formái is, pl. egyes diákok egész nap az iskolában vagy a környékén „lógnak”, még ha tanórákra nem is járnak be. Az iskola időnként rendez összejöveteleket (évfordulók, „szaturnália”, „Albert-nap”), amelyeket vagy az iskolában, vagy szubkulturális színtereken (pl. a művészeti és zenei élet fontos színtereinek számító klubokban, romkocsmákban) tartanak, és amelyeken gyakran *nem-normatív jelentésekkel* felruházott gyakorlatok és stíluselemek (pl. dramatikus játékok, zene) jelennek meg. (Az Albert-napi dramatikus játékok rituális elemeiről lesz szó később.) A tanárok alapvetően az iskolától függetlenül töltik a szabadidejüket, de számukra is van néhány kiemelkedő alkalom (pl. „záró stáb”), amely az iskolához kötődik, és nem-normatív jelentések kommunikációjával jellemezhető.

A diákházak zenei ízlése igen különböző lehet. A diákházi közösség régi és jelenlegi tagjai által külön-külön preferált zenék között a nyugati kultúrában ismert könnyűzenei irányzatok (többek között rock, blues, jazz, punk, metál, hip-hop, hardcore, gót, grunge, reggae, és a legkülönbözőbb elektronikus stílusok, pl. house, goa, drum'n'bass, dubstep stb.) szinte teljes skálájáról találhatunk nemzetközi és hazai előadókat. Jellemző ugyanakkor, hogy a poszt-szubkultúra vagy klubkultúra megközelítésekben (Bennett, 1999; Thornton, 1995) leírt módon a diákok és a tanárok „áthallgatnak” a különböző irányzatokba, illetve az egyes irányzatokon belül többen a kevésbé populáris formákhoz vonzódnak, kerülnek a „kommerszebb” zenéket, de legalábbis a szűkebb közönséget kiszolgáló szubkulturális előadók sem ismeretlenek előttük. Továbbá a diákok és a tanárok között vannak szubkulturális színtereken aktív DJ-k, illetve zenei előadók.

Ami az öltözködési stílust és a külsőt illeti, az iskola mindennapjaiban a tanárokon semmilyen iskolai vagy egyéb formalitást jelképező elem (pl. köpeny, nyakkendő) nem fedezhető föl, viszont öltöztetük más tekintetben sem jellemezhető közös vagy szubkulturális elemekkel, leginkább köznapi, utcai ruhaként írható le (kivéve Istvánt, az igazgatót, akinek az évtizedek óta növesztett, gumikkal összefogott szakálla bármilyen öltözzel párosulva extrém megjelenést kölcsönöz). Ezzel szemben a diákok között a *mohawk*tól a tetoválásokon, mindenféle színű, formájú és hosszúságú hajakon, testékszereken keresztül a punk, hippi, house-os/diszkós, raszta, szkinhed, hip-hop és egyéb szubkulturális stílusokat megjelenítő ruházati mindenfélével találkozni, ugyanakkor találkozhatunk olyan diákokkal is, akiknek a ruházata, külseje ránézésre semmilyen szubkulturális kötődésre nem utal.

Összefoglalva a fentieket, a második és harmadik kitétel nem magától értetődően illik a Diákházra, de találhatók azoknak megfeleltethető elemek, illetve a diákházak között

nagyon jellemző, hogy olyan külső szubkulturális elemeket jelenítenek meg az iskolában, amelyek illenek ezekhez a kitételekhez.

A definíció utolsó két kitétele, a „főszorral”, domináns vagy uralkodó kultúrával szembeni *ellenállás* valamilyen fajtája, pl. a többségi(nek tekintett) értékek tagadása, azoktól való eltávolodás vagy tudatos szembehelyezkedés velük, valamint egyfajta *kivülálló státusz*, *marginalizáció* (vagy ennek az érzete), amelyen a szubkulturalisták osztoznak egymással, még akkor is, ha valójában nem különböznek vagy szeparálódnak el teljes mértékben más társadalmi csoportoktól.

A Diákházban az *ellenállás* és a *marginalitás* megnyilvánulásai mutathatók ki a legegységelműbben. A legtöbb diák és tanár jellemezhető vagy kapcsolatba hozható ezek valamelyikével vagy mindkettővel, és ezt sokan tudatosan meg is fogalmazzák. A diákok többségére jellemző a „felnőttek világával”, a formális intézményi renddel és a „konform társadalommal” szembeni *ellenállás*, és az ezeket képviselő jelenségek, szervezetek, személyek, koncepciók és megnyilvánulások (pl. iskolarendszer, oktatási intézmények, formális hierarchia, tanárok, iskolai szabályok) elutasítása, ellenzése, megkérdőjelezése, ignorálása. A tanárookra is jellemzők a „strigulázós” hivatalnokokra, a „normális” iskolákra, a formális intézmények hierarchizált világára tett negatív megjegyzések, de a diákokkal ellentétben ők gyakran nem egyéni nézőpontból nyilatkoznak, hanem a Diákházat állítják szembe más oktatási (vagy egyéb) intézményekkel. De általában véve is, a diákházi körülmények, a tér kialakítása (szűk terek), a dekorációk (pl. a nem „iskolaszerű” kinézet), a térkezelés (pl. a közösségi, illetve szabad térhasználat), az időgazdálkodás (rugalmas időhatárok) és az interperszonális kommunikáció sajátosságai (pl. a tanárok és diákok közötti tegeződés) segítik egy olyan szubkulturális állapot, a *communitas* (később lesz róla szó) élményének kialakulását, amely szemben áll a formális rendet és hierarchiát hangsúlyozó világgal.

A marginalitást egyrészt azok a diákok jelenítik meg a Diákházban, akik valamilyen társadalmi perifériát képviselnek (pl. rossz anyagi körülmények között élők, hajléktalanok, állami gondozottak, kisebbségek, bevándorlók, LMBTQ személyek stb.), másrészt a marginalitást *választó* „másként gondolkodók”, akik stílusukkal, szubkulturális kötődéseikkel is szimbolizálják a társadalomtól való különállásukat.

A Diákházban az ellenállás és a marginalitás megnyilvánulásai mutathatók ki a legegységelműbben. A legtöbb diák és tanár jellemezhető vagy kapcsolatba hozható ezek valamelyikével vagy mindkettővel, és ezt sokan tudatosan meg is fogalmazzák. A diákok többségére jellemző a „felnőttek világával”, a formális intézményi renddel és a „konform társadalommal” szembeni ellenállás, és az ezeket képviselő jelenségek, szervezetek, személyek, koncepciók és megnyilvánulások (pl. iskolarendszer, oktatási intézmények, formális hierarchia, tanárok, iskolai szabályok) elutasítása, ellenzése, megkérdőjelezése, ignorálása. A tanárookra is jellemzők a „strigulázós” hivatalnokokra, a „normális” iskolákra, a formális intézmények hierarchizált világára tett negatív megjegyzések, de a diákokkal ellentétben ők gyakran nem egyéni nézőpontból nyilatkoznak, hanem a Diákházat állítják szembe más oktatási (vagy egyéb) intézményekkel.

Iskolai működésmód

Az iskolai működésmód alábbi bemutatása egyúttal a Diákház pedagógiai koncepciójába és eszközeibe is betekintést enged. Ezt csupán olyan mértékben fejtem ki, ami segít a diákházi diskurzus működésének megértésében.

Az iskolai működésmódot a strukturált, illetve formálisan is rögzített iskolai szabályok, gyakorlatok és eszközök leírásán keresztül mutatom be. A hagyományos iskolai viszonyokhoz szokott szemelő a Diákház mindennapjaiban első ránézésre a szervezettség, a formális keretek, szabályok és szankciók hiányát fedezheti fel, és talán nehezen képzei el, hogyan lehet ilyen körülmények között iskolát működtetni. Ahogyan alább igyekszem bemutatni, valójában nem a szervezettség hiányáról van szó, hanem tudatosan a hagyományos iskolaitól eltérőre alkotott keretek, szabályok és szankciók következetes alkalmazásáról, amelyek kívülről nézve furcsának tűnhetnek, de a Diákházban lehetővé teszik a (másutt) kezelhetetlennek bizonyuló helyzetek és problémák megoldását, a (másutt) együttműködésre képtelen vagy nem hajlandó fiatalokkal való közös munkát.

A szervezettség és a formalitások leginkább néhány alapvető *szabály* és *szankció*, a Diákház irányítását ellátó *stábrendszer* működése, a diákokkal kötött *szerződések*, a *vizsgák* és néhány *alkalmi esemény* kapcsán merülnek fel. Az iskola működtetését szolgáló formális elemeknek tekinthetők továbbá az iskola tagságát rögzítő listák, a diákok adatlapjai, a kommunikációt/munkát keretek közé szorító *egyéni haladási tervek*, a *harmadévekre*⁷ osztott tanév és a *tanórak* idő- és térbeli keretei.

Szabályok

A Diákházban alig léteznek formálisan rögzített szabályok. A tanárookra érvényes a jogszabályoknak megfelelő *Szervezeti és működési szabályzat*, amelyet viszont Anna [tanár] szerint „soha senki nem használ”. Helyette azt az alapelvet követik, hogy „viselkedjünk normálisan, dolgozzunk serényen, törekedjünk minél jobban csinálni a dolgunkat”.

A diákokra érvényes kevés formális szabályt a *Házirend* (vagy *Alapszabály*) tartalmazza. Ezek a szabályok egyrészt a törvény (EMMI 2012) által rögzítendőként előírt információk, általános megjegyzések és szabályok (pl. a Diákház tandíjmentessége, szociális támogatás igényelhetősége, távolmaradás jelzésének kötelezettsége, kötelező tűzvédelmi tanfolyam, tankönyvek kölcsönözhetősége), másrészt az a három szabály, amelynek a megsértését szankcionálják: a drog- és alkoholfogyasztás és -árusítás tilalma, a fegyver vagy annak látszó tárgy behozatalának tilalma (ezek megszegése esetén a diákot bármely tanár hazaküldheti), valamint a tanévenkénti legalább három vizsga letételének szükségessége (ennek elmaradása esetén a tanulói jogviszony megszűnik). A *Házirend* ezeken kívül a Diákház működésének alapelemeiről (stábok, egyéni tanulási program, szerződéses rendszer, segítő párrendszer, vizsgarendszer) tájékoztat egy-egy mondatban.

A teljes *Házirend* elfér egy nyomtatott A4-es papíron. Egy példányát kifüggesztették az előtéri üzenőfalra. Ezt azonban a tanárok túl soknak és túl hivatalosnak találták, ezért egy féloldalmi *Háztartásrend* című dokumentumot is kifüggesztettek. Utóbbi nyolc „iskolai együttélésre” vonatkozó „útmutatást” rögzít. Ezek közül az első a *Házirend* összefoglalása egy mondatban, amely így hangzik: „Viselkedjünk normálisan!” A továbbiak olyan mindennapi tevékenységekre vonatkoznak, mint a konyharészleg és a fogasok használata, amely mindenki számára megengedett, „viszont a tanárok előnyt élveznek” (sic!), kávé, fénymásolás és könyvkölcsönzés költségei, hangos zenehallgatás kerülése, értéktárgyak biztonságba helyezése, mert „még nálunk is előfordul olyan elvetemült, aki lop”, és a dohányzás tilalma az iskola területén. A *Házirendben* és *Háztartásrendben* foglaltaktól eltérő esetek kezeléséről a stáb dönt, illetve ilyenkor *eseti szerződéseket* kötnek a diákokkal.

Egyéni haladási ütem

Amikor egy diák bekerül a Diákházba, először felméri a tudásszintjét a különböző tantárgyakból. Az eredmények és a diák céljai alapján, vele közösen dolgozzák ki és rögzítik szerződéseikben a személyre szabott tanulási programját (pl. érettségi tárgyak, harmadéves vizsgák, esetleg a felkészülés körülményei – otthoni felkészülés, munkaidő utáni vagy másoktól eltérő gyakoriságú iskolai megjelenés). A diák haladását így később egyéni képességeihez és vállalásaihoz mérten értékelhetik.

A Diákházban nincsenek a hagyományos értelemben vett iskolai osztályok. A tanulókat tudásszintjük és az iskolai megjelenésre vonatkozó egyéni lehetőségeik és igényeik szerint tanulócsoporthoz osztják. Mivel a diákok egy részének tantárgyanként is eltérő a tudásszintje, minden évfolyam minden tantárgyához tartozó csoport összetétele eltérő lesz. A csoportok létszáma legtöbbször 6-15 fő között mozog. A csoportok összetételét minden harmadév elején a diákok haladásának fényében újraalakítják, de még így is megeshet, hogy egy-egy tanórán az adott tantárgyból eltérő tudásszintű diákok ülnek egymás mellett, akikkel a tanár differenciáltan foglalkozik.

A Diákházban a szorgalmi időszakokban nincs számonkérés (feleltetés, dolgozat), ellenben a szorgalmi időszak után egyetemi mintára kialakított vizsgaidőszak következik, amely lehetővé teszi a diákok számára, hogy szabadabban osszák be idejüket a felkészülésre. Továbbá a diákok előrehozott érettségi vizsgákat tehetnek bármely tantárgyból,⁸ ha előzőleg megszerezték a 12 évfolyam záró jegyeit, így a nehezebb tantárgyakra több időt szánhatnak.

Szerződéses rendszer

A Diákházban a tanárok, illetve az iskola és a diákok viszonyát szerződésekkel szabályozzák. A szerződéses rendszer mellett, hogy a célok megfogalmazásával segít motiválni a diákot és átláthatóvá teszi az iskolai munka kereteit, fegyelmező funkciót is ellát.

A Diákházba való felvétel után kötött alapszerződések a személyre szabott tanulási program főbb elemei mellett rögzítik, hogy a diák elfogadta a *Házirendet*. A diákok részletes tanulási programját (pl. harmadéves vizsgák letétele) és a vele kötött egyéb megállapodásokat (pl. mikor jelenik meg az iskolában) a „harmadéves szerződésben” rögzítik, amelyet a vizsgaidőszakok végén összevetnek a diák teljesítményével, az aktuális körülményekhez igazítva, vele közösen újraírják, megbeszélik. A szerződések mind a diák, mind a tanárok számára átláthatóvá teszik a diák céljait, vállalásait, fejlődését. Továbbá léteznek „eseti szerződések” is, amelyekben a diákok speciális egyéni vállalásait, kötelezettségeit rögzítik. Ezek ritkább esetek, amelyekre akkor kerül sor, ha a diák sorozatosan nem teljesíti az alap- vagy harmadéves szerződésben foglaltakat, vagy megszegi az iskola szabályait (pl. többször ittás állapotban jelenik meg). A szerződéses viszony létrejöttéhez mindig egy tanár és a diák (nem pedig a diák valamely hozzátartozójának vagy képviselőjének) az aláírása szükséges, ami kiemeli a diák felelősségét az önmagával kapcsolatos diákházi döntések meghozatalában.

Szankciók alkalmazása olyan esetekben merül föl, mint pl. a diák többszörös szerződésszegése, távolmaradás előzetes jelzésének rendszeres elmulasztása, a tanulmányok olyan mértékű elhanyagolása, amely már értelmetlenné teszi a tanulói jogviszony fenn tartását vagy mások tanulmányi haladásának hátráltatása. Ha az eseti szerződések hatás talannak bizonyulnak, az érintett diákot „behívják stábra” beszélgetni, amely önmagában szankciónak tekinthető, és a diákok tartanak is tőle. A stábon dől el, hogy alkalmaznak-e további szankciót (pl. újabb szerződés vagy tanulói jogviszony megszűnése).

Segítő párrendszer

A *segítő párrendszer* egyfajta mentori rendszer, amelyben a diákoknak „tanárpárt” kell választaniuk. A tanár figyelemmel kíséri a diák életét, igyekszik megismerni személyiségét, életmódját, élethelyzetét, időbeosztását, aktuális problémáit. Segít neki tanulmányi és adminisztratív ügyeit (pl. szerződések, egyéni haladási program) intézni, figyelemmel kíséri a diák tanulmányainak alakulását, próbál vele közösen megoldásokat találni, és segíteni neki minden olyan problémában, ügyben, amelyben a fiatal a segítségét kéri (pl. életvezetési nehézségek, családi vagy egészségügyi problémák, munkakeresés). A diák és tanárpárja formális kapcsolattartási módja az „egyéni beszélgetés” vagy „egyénizés”. Magukban az beszélgetésekben viszont semmilyen formalitás nem jelenik meg, itt is ugyanúgy a tegeződés és közvetlen hangnem jellemző, mint a Diákház mindennapjaiban, így vannak diákok és tanárok, akik inkább kötetlen, baráti beszélgetésként fogják fel.

Stábrendszer

A tanárok stábrendszernek nevezik a Diákház irányítási rendszerét. A stábok önálló munkacsoportok, működésüket az állandó tanárokból álló munkacsoport („a stáb”) hangolja össze. Léteznek különböző funkciókat ellátó párfős stábok (pl. az iskolába jelentkezők tájékoztatását és interjúztatását végző *ügyeleti stáb*), és létezik *diákstáb* is. A stábok alapvető funkciója az információgyűjtés, -közvetítés és megoldáskeresés a hozzájuk tartozó ügyekben. A stábtagok megbeszéléseire általában jellemzők a többé-kevésbé formalizált keretek (idő, hely, részvétel feltételei) és a fórumszerű működés, amelynek keretében esélyt adnak minden résztvevőnek a hozzászólásra és konszenzus kialakítására törekednek. Alább a két legfontosabb és legnagyobb létszámmal működő fórumot, a *stábot* és a *diákstábot* mutatom be röviden.

A stáb

A tanárok alkotta stáb az iskola legfelsőbb irányító szerve,⁹ és ahogy Anna [tanár] mondta, „a Diákház kollektív bölcsessége”, ahol a stábtagok az iskola mindennapi működtetéséhez szükséges operatív ügyekről, illetve a diákokkal és a kollégákkal kapcsolatos kérdésekről döntenek. Funkciói közé tartoznak többek között a diákok haladásának nyomon követése, a döntések meghozatalához szükséges információk összegyűjtése diákoktól, tanároktól, külső segítő intézményektől (pl. családsegítő) vagy személyektől (pl. szülők) és a stábtagok közötti megosztása, kommunikációs stratégiák kialakítása, a pedagógiai munka elméleti és módszertani hátterének biztosítása, tanárok segítő munkájának kontrollálása, támogatása, a konfliktusaik kezelésében, feszültségeik oldásában nyújtott segítség, védelem a segítő munkából adódó pszichés következményektől.¹⁰

István [tanár]: Nagyon komoly támogatást kap minden munkatárs a stábtól, ott ezt meg lehet beszélni, ott lehet elemezni, támogatást lehet hozzá kapni. Tehát nem egyedül, nem szélmalomharc az egész. Az egy hihetetlen támasz, hogy hétről-hétre ott ezek a kérdések előkerülhetnek, meg lehet vitatni, elemezni, megoldást találni. Nem egyedül végezzük soha ezt a munkát, hanem mindig azt érzem, hogy mögöttem áll egy stáb. Mindig azt érzem, hogy van kihez fordulnom, ha nem akarok... hogy sose egyedül találom ki, és sose egyedül vállalom a felelősséget ezért, hanem közösen. Ez hatalmas előny. Ezért is lehet ezt a munkát csinálni.

A stábülések hetente kétszer három órában zajlanak, de az időkereteket a tanárok nem mind veszik szigorúan. Ez időnként feszültséghez is vezet, viszont formális szankciók nem léteznek az időkeretek betartatására. A stábüléseknek van ugyan formális menete, illetve vezetője, de a keretek vázlatosan rajzoltak. Az ülésrend ovális, nem frontális, illetve nem rögzített, bár tükrözi a tanárok közötti hierarchiát, amennyiben a magasabb státuszú tanárok rendszerint a szokásos helyükön ülnek, míg mások helye változó. A stábülések vezetője mindig más, de a kommunikáció mederben tartását nem feltétlenül ő végzi, hanem inkább a magasabb státuszú tanárok.

Az ülések informális, de már-már intézményesülő koreográfiájában a tárgyalt problémák megoldására tett komoly javaslatok mellett fontos szerep jut a tréfás megnyilvánulásoknak. Ezek részben a feszültség oldásával, részben alternatívák felvillantásával nagymértékben hozzájárulnak a megoldáskereséshez, de az egymásra tett kritikus vagy gunyoros megjegyzések és az ülés témájától elvezető asszociációk, történetek megosztása is jellemző.

Diákstáb

A diákstáb hivatalosan a diákok érdekképviseleti és érdekérvényesítő fóruma, amelyet a tanárok a diákokkal való testületi kommunikációra is használnak (pl. a vizsgaidőszak beosztásának vagy a stáb döntéseinek nyilvánosságra hozatala, diákok véleményének kikérése az őket érintő ügyekben, kirándulások, ünnepek, egyéb közös programok szervezése stb.).

A diákstábok félórás időkerete rögzített. Diákstábot bárki összehívhat, és a tanárok bátorítják is a diákokat, hogy ezt a fórumot használják a közösséget érintő kérdéseik és problémáik megtárgyalására, ugyanakkor gyakoribb, hogy a tanárok hívják össze aktuális kihirdetnivalóik közlésére. Az ülést levezető tanár(ok) számára kihelyezett asztalok mindig a terem közepén állnak, a többi tanár és a diákok helye nem rögzített, ők az előbbieket körül kedvük szerint helyezkednek el. Diákstáb alatt ritkák a helyváltogatások, ki-be járkálás, ami egyébként senkit nem zavar. Az üléseket mindig a tanárok kontrollálják, általában ők terelik össze a diákokat (kivéve, ha a diákoknak is fontos ügyről van szó), a tanárok vezetik az ülést, moderálják a diákok megnyilvánulásait, amennyiben azok bántók vagy akadályozzák az ülés megtartását.

A Diákházban kiscsoportos, differenciált, kooperatív oktatás folyik. A tanórák időhatárai formálisan rögzítettek, a tanrend szerint 9:00–17:00 óra között tartják őket (a késő délutáni órákat a napközben dolgozó diákok számára vezették be). Az egyes tanulócsoporthoz számára kiírt órákat az előtérben kifüggesztett, nagyméretű csomagolópapírra rajzolt táblázaton tüntetik fel. Ennek ellenére az órákon nem feltétlenül egyazon csoportba tartozó diákok jelennek meg, illetve sokszor nem a csoport minden tagja. A megjelenők száma általában 6-8 fő, ritkábban ennél több (akár 15 fő) vagy kevesebb (akár 1-2 fő). Szünetet 45-50 perc után tartanak, vagy amikor indokoltnak érzik. Az órákat többnyire pontosan kezdik, de az időkeretek betartását nem veszik szigorúan, és mivel erre irányuló szankciók sem léteznek, a tanárok/diákok késése miatt időnként pár perc, ritkábban akár negyedóra késéssel kezdenek.

Tanórák

A Diákházban kiscsoportos, differenciált,¹¹ kooperatív¹² oktatás folyik. A tanórák időhata-
tárai formálisan rögzítettek, a tanrend szerint 9:00–17:00 óra között tartják őket (a késő
délutáni órákat a napközben dolgozó diákok számára vezették be). Az egyes tanulócso-
portok számára kiírt órákat az előtérben kifüggesztett, nagyméretű csomagolópapírra raj-
zolt táblázaton tüntetik fel. Ennek ellenére az órákon nem feltétlenül egyazon csoportba
tartozó diákok jelennek meg, illetve sokszor nem a csoport minden tagja. A megjelenők
száma általában 6-8 fő, ritkábban ennél több (akár 15 fő) vagy kevesebb (akár 1-2 fő).
Szünetet 45-50 perc után tartanak, vagy amikor indokoltnak érzik. Az órákat többnyire
pontosan kezdik, de az időkeretek betartását nem veszik szigorúan, és mivel erre irányuló
szankciók sem léteznek, a tanárok/diákok késése miatt időnként pár perc, ritkábban akár
negyedóra késéssel kezdenek. Gyakran fejezik be idő előtt az órákat, vagy tovább is
tartják, attól függően, hogy hogyan haladnak a tananyaggal. Szinte minden órán van-
nak diákok, akik 2-15 perccel később érkeznek, de megesik, hogy egy-egy diák az óra
második felében érkezik, vagy egyáltalán nem jelenik meg. Sokan már az óra végének
közeledtével, vagy akár óra közepén távoznak indoklással (pl. fontos intéznivalója van,
nem érzi jól magát a csoportban, nem látja értelmét az órának) vagy anélkül, vagy esetleg
mert (úgy gondolják, hogy) befejezték a feladataikat.

Jellemző, hogy tanórák alatt olyan diákok vagy tanárok nyitnak be a termekbe, akik
nem oda igyekeznek, csak beköszönnek, keresnek valakit vagy egy másik tanórát, esetleg
valamilyen fontosnak ítélt hírt hoznak. A diákok előzetes egyeztetés után átülhetnek más
tanórára, mint ami ki van írva számukra, illetve ha nincs kiírva órájuk, akkor szabadon
beülhetnek más órákra. Időnként megesik, hogy a tanórák alatt olyan diákok vagy taná-
rok is tartózkodnak a termekben, akik nem az órán vesznek részt, hanem pl. pakolnak,
más órára készülnek, a teremben lévő számítógépet használják, vagy valamilyen más
dolgukat intézik, de ezzel nem zavarják az óra menetét, még akkor sem, ha néha hozzá
is szólnak.

A tanórákat mindig a csoport méretétől függően helyezik el a termekben (kivéve az
óratartáshoz szükséges kellékeket tartalmazó termekhez kötött művészet-, informatika-
és természettudományi órákat), és időnként megesik, hogy a tanárok helycseréről egyez-
kednek egymással.

Az órai ülésrend kötetlen, a diákok bárhova ülhetnek. Az asztalokat és székeket rend-
szerint kör alakú ülésrendben rendezik el, a diákok pedig létszámtól függően egy kisebb
körcikkszerű vagy zárt ovális/kör ívén helyezkednek el, illetve vannak diákok, akik kedvük
szerint valahol a körön kívül. A legtöbb esetben a tanárok is a körben foglalnak helyet.
Ha a táblára információk kerülnek, akkor a diákok a táblával szembefordulva foglalnak
helyet, így az ülésrend inkább frontálisra hasonlít, de ilyenkor is rendezetlenül helyez-
kednek el. Az irodai használatra tervezett asztaloknak nincs kitüntetett ülőfrontjuk, így
segítik a kör alakú ülésrend kialakítását. Jellemző, hogy a diákok egy része óra alatt
is helyet változtat. A tanórai térhasználatra igen jellemző, hogy a tanárok (tudatosan a
zártág-élmény elkerülésére vagy automatizmusból) időnként nyitva hagyják a termék
ajtáját, de ha ez zavar valakit, becsukhatja. Tanítási idő alatt végigmenve a folyosón,
nagy valószínűséggel legalább egy résnyire nyitott ajtót találunk.

A tanórai interakciókra általában jellemző, hogy a tanárok sok teret hagynak a diákok
megnyilvánulásainak. A kommunikációban a legtöbb órán megjelenik egyfajta ismétlődő
mintázat: (A) a szűken a tanóra témájához tartozó kommunikációt (B) eltereli egy diák
vagy a tanár megnyilvánulása, amelyből kiindulva (C) a tananyagtól többé-kevésbé eltérő
témájú interakció-sorozat kezdődik, majd (D) spontán módon, de inkább a tanár (ritkáb-
ban egy diák) kezdeményezésére visszatérnek a (A) tanóra témájához, a kommunikációt

egy idő múlva (B) újra eltereli valaki, és így tovább. Ez a mintázat emlékeztet a stábülések korábban említett koreográfiájára. Az elterelődések sokszor a témához kapcsolódó viccek, tréfák, élmények, vélemények, asszociációk megosztásával kezdődnek, máskor a témához nem tartozó hangulatjelzéssel vagy provokatív és mozgásos megnyilvánulásokkal. Az elterelődések a tanórától igen messzire is vezethetnek, sokszor a diákházi közösség ügyeit, az iskolai pletykákat vagy a jelenlévők magánügyeit is megtárgyalják.

A diákok provokatív megnyilvánulásai gyakran a tanár-diák hierarchia megkérdőjelezését vagy a tanár figyelmének felkeltését célozzák (pl. a tanár székét használja lábtartónak, direkt a tanár kérésének ellenkezőjét teszi, hangosan tesz-vesz, papírt tépked, csapkod, túl hangosan vagy gyakran szólal meg). A tanárok, formális eszközök híján, pozitív vagy negatív értékelést tükröző verbális és nonverbális jelzésekkel igyekeznek befolyásolni a diákok viselkedését. A provokatív viselkedést sokszor a figyelem megvonásával/megadásával igyekeznek szankcionálni vagy a tananyaggal kapcsolatos aktivitássá formálni. Ilyenkor a tanár úgy tesz, mintha a diák figyelemfelkeltő megnyilvánulásait nem venné észre, de az óra témájához bármilyen módon és mértékben kapcsolódó megnyilvánulásokra azonnal reagál (felfigyel rá, feléje fordul, választ ad, értékeli a megjegyzés helytállóságát). A tananyaghoz kapcsolódó aktivitást (pl. a válaszadás cselekedetét) általában is jutalmazza, függetlenül annak tartalmától (pl. „nem mondom, hogy ez helyes, de ez is egy feltételezés”). Az órai haladást vagy a diaktársak munkáját jelentősen zavaró diákokat direkt módon is megkéri (sokszor a diákok is), hogy fejezzék be ezt a viselkedést, enyhébb esetekben tréfás, de akár erélyes, durva felszólításokat, véleménynyilvánításokat is adnak feléjük.

Az interakciók lefolyása, a tanárok reakcióinak jellege erősen függ a tanárok és diákok személyiségétől, hangulatától, a tananyag nagyságától, a rendelkezésre álló időtől, a tanóra céljaitól vagy az órán részt vevők létszámától – az érettségire előkészítő órákon például minimális teret engednek az elterelődéseknek.

Vizsgák

A Diákház formalitásokat kerülő mindennapjaihoz képest éles váltást jelentenek a hagyományos iskolai formalitásokat néhány hétig előtérbe állító vizsgaidőszakok. A Diákházban három vizsgatípus létezik: a *harmadévet lezáró vizsgák*, az évenként kétszer tartott *próbaérettség*¹³ és az *érettségi vizsga*. Az egyetemihez hasonló vizsgarendszer kialakításának egyik okaként a tanárok azt említették, hogy megszabadítja a diákokat az ezzel párhuzamosan eltörölt napi számonkérés szorongásaitól, másrészt rutint nyújt számukra az érettségi letételéhez. Az érettségi vizsgát a diákok nem a Diákház tanárai, hanem más iskolák tanáraiból alakuló független vizsgabizottság előtt teszik le, amellyel a diákházi érettségi értékét kívánják emelni.

A formális szabályok szigorú betartatása a vizsgák közül leginkább az érettségire, kevésbé a próbaérettségire, legkevésbé pedig a harmadéves vizsgákra jellemző. A vizsgák a tanórákhoz képest pontosabban kezdődnek, a diákok és a tanárok is pontosabban jelennek meg. A harmadéves írásbeli vizsgákra rendszerint több időpontot adnak meg egy nap. Itt is adódnak késések. Ha egy diák túl sokat késik, már csak a következő időpontra ülhet be, és a tanárok döntenek el, mi számít soknak. A szóbeli vizsgákra a diákoknak előre fel kell iratkozniuk valamely megadott időpontra. A harmadéves vizsgák időhatárait még rugalmasan kezelik. Pl. egy „hisztiző” diákot hosszas gyözködéssel és tréfás fenyegetésekkel („ha nem teszed le a vizsgát, többé nem szólunk hozzád”) bírtak rá a vizsga letételére, amely így a kiírthoz képest kétszer annyi ideig tartott. Az érettségi vizsgákon azonban ez már nem jellemző, a tanárok nagyon figyelnek az időkeretek betartására, külön figyelemztetik a diákokat ennek fontosságára, és a diákok is jobban igazodnak a kiírt időpontokhoz.

A vizsgákon szinte kizárólag frontális ülésrend jellemző. Ilyenkor a termeket a hagyományos iskolai mintához hasonlóan átrendezik, és a több sorban egymás mögé helyezett asztalokhoz egy-egy diák ülhet, a tanárok asztalát pedig a diákokkal szemben, a terem végébe helyezik. A harmadéves vizsgákon megesik, hogy némelyik diák ilyenkor is háttal ül a tanároknak, de érettségén már mind szembefordulva ülnek. A harmadéves és a próbaérettségi vizsgákon a tanórai térkezeléshez hasonlóan (de ritkábban) megesik, hogy nyitva hagyják az ajtókat és diákok vagy tanárok be-benéznek a terembe, érettségi vizsgán viszont az ajtók zárva voltak, és csak tanárok jártak néha ki-be a terembe.

A vizsgákon a tanárok kisebb teret engednek az elterelődéseknek, mint tanórákon, távolságtartóbban kommunikálnak, kevésbé jellemző az év közbeni kedélyes hangulat, gyakrabban utasítják rendre a diákokat, hajlamosabbak felemelni a hangjukat, jobban figyelnek, hogy a diákok ne zavarják egymást vizsga közben, ha kell, elültetik, vagy kiküldik a teremből őket. A harmadéves és a próbaérettségi vizsgák formalitásait a tanárok igyekezete ellenére sem mindenki tartja be. A nehezebben kezelhető diákok sok esetben vizsgán is nehezebben kezelhetők (pl. asztalra dőlve alszik, többszöri felszólításra sem hagyja abba a hangos beszélgetést), és esetenként a tanárokat is bevonják (pl. a hangos beszélgetésbe). Érettségi vizsgán ilyen kivételek nem voltak.

Az érettségi vizsga hagyományos formalitásai a tanárok és diákok öltözködésében is megjelennek. A máskor a szubkulturális stílusuknak megfelelően vagy csak köznapi módon öltözködő diákok némelyike fehér inget, esetleg nyakkendőt, új vagy kevésbé kopott nadrágot, ruhát húz. Volt, aki levágatta érettségi előtt a haját, mások öltönyben/kosztümben jelentek meg. Attila [tanár] ilyen alkalmakkor rendszeresen öltönyben, nyakkendőben jelenik meg, és gondot fordít alkalmi cipő viselésére is. Más tanárookra ez kevésbé jellemző, néhányuk csak egy alkalmibb ruhadarabbal (fehér ing, új nadrág) egészíti ki a hétköznapi öltözkését, többen ilyenkor sem öltöznek máshogy, mint szoktak.

A harmadéves és a próbaérettségi vizsgák formalitásaival a tanárok a diákokat az érettségén várható viszonyokra igyekeznek felkészíteni, ugyanakkor a személyre szabottság még itt is megjelenik, ami ezeket a vizsgákat az érettségihez vezető átmeneti formákká teszi. A tanárok többé-kevésbé folyamatosan bátorítják a diákokat, ha elakadnak vagy haboznak, és a teljesítményük értékelésekor a vizsgán való viselkedés szabályaira is sokszor felhívják a figyelmüket. Az osztályzatok mellé személyre szabott értékelések és visszajelzések is járnak, amelyek sajátos viszonyban állnak az előbbiekkal. Pl. egy elégséges osztályzat mellé járhat pozitív visszajelzés, ha ez motiválja a diákot a további tanulásra, és egy jeles osztályzat mellé is járhat kemény hangvételi értékelés, ha ez szükséges ahhoz, hogy a diák ne bízza el magát, és az érettségire is rendszeren felkészüljön.

Az érettségi vizsga közben nincs szóbeli értékelés. Az értékelés a vizsgát követő, szintén nagyon formális eredményhirdetésen történik. Az általam megfigyelt érettségi után a vizsgaelnök felolvasta a diákok osztályzatait, a soron lévő diák átvette a vizsga letételét igazoló okmányt, a jelenlévők tapsoltak. Az okmányok átadása után az érettségi elnök röviden méltatta a diákok teljesítményét, a nappali gimnáziumok tanulóihoz mérte őket, és megállapította, hogy voltak olyan jók, mint azok, egyes esetekben még jobbak is.

Alkalmi események

Az alkalmi események közé sorolom az *évnyitót*, *ballagást* és *bankettet* (amelyek, bár tartalmazznak formális elemeket, a tanárok igyekeznek azokat a minimálisra szorítani vagy gúnyt üzni belőlük), valamint a rendszeresen megtartott, alig formalizált iskolai ünnepeket, az *Albert-napot*, és a *szaturnáliát*.

Az évnyitót István [tanár] el szokta intézni egyetlen „a tanévet ezennel megnyitom” mondattal. A ballagás és a bankett annyiban egymáshoz hasonlóan zajlanak, hogy mindkét eseményen Attila [tanár] olvassa fel a ballagó/vizsgát tett diákok neveit, akik a többiek tapsától kísérvé veszik át tőle az ezt igazoló okmányokat. Annyiban különböznek, hogy a ballagást az iskolában tartják, Attila [tanár] és néhány ballagó diák is a vizsgáknál már említett alkalmi öltözetét viseli, illetve gyorsan letudják az egész ceremóniát, és mennek a dolgukra. A bankettet egy külső (jellemzően szubkulturális színtérhez kapcsolódó) helyszínen tartják, öltözködésükben nem jelennek meg alkalmi elemek, és éjszakába nyúló beszélgetés, sörözés követi.

Az *Albert-nap* a Diákház „karneválja”. Ilyenkor az iskola épületében a diákoknak bemutatkozási lehetőséget adó programok (kiállítások, bemutatók, zenei előadások), a tanárok és diákok együttes részvételével zajló vetélkedők és a karneválihoz hasonló szerepmegfordításokra (ld. később) alkalmat adó dramatikus játékok és táncelőadások zajlanak. A „szaturnália”¹⁴ a téli szünet előtt tartott évbúcsúztató összejövétel, amely lényegében a hagyományos téli ünnepeket váltja ki (az iskola vallási semlegességére hivatkozva kapta ezt a nevet). Ilyenkor körbeülük a tanári asztalt, a tanárok és diákok által készített/hozott süteményeket és forró kakaót fogyasztanak, beszélgetnek, néha kézműveskednek. Mindkét ünnepre jellemző a vidám, felszabadult hangulat, de az *Albert-nap* valamivel strukturáltabb. A tanárok és a diákok hetekkel előtte elkezdik a készülődést a programok megszervezésével, előadások begyakorlásával, illetve a vetélkedőket, dramatikus játékokat a tanárok irányítják. A formalítások annyiban kimerülnek, hogy a hirdetőfalon közzéteszik a programok időpontjait.

Formális és nem formális keretek

A fenti leírásban próbáltam bemutatni, hogy a Diákházban milyen területeken jelennek meg a fegyelmezés intézményesített formái. A legtöbb területen a szabályozás annyira formalizálatlan, hogy lehetőséget ad a többé-kevésbé strukturált, de nem formális fegyelmező eszközök alkalmazására. A formalizálatlan eszközök átgondolt alkalmazása nem vezet anarchikus viszonyokhoz, viszont megkönnyíti a tanárok munkáját és a diákok bevonását. Pl. a tanórai késések megengedése és a szankcionálás elmaradása arra szolgál, hogy a diákot mentesítse a szorongástól (amelyet hagyományosabb iskolákban az időben érkezés kényszere vagy a szankció elkerülésére irányuló trükközés von magával), és az így felszabaduló energiáit (ha már megérkezett az órára) a tanulásra fordíthassa.

A tanórai kommunikációban megjelenő elterelődések megengedése vagy visszaszorítása is nagyon tudatosan történik, és szintén a haladást szolgálja.

Anna [tanár]: Az egész arra jó, amikor hagyom, hogy ő megnyilvánuljon, hogy azonnal látom, hogy ő mennyire veszi az adást, és mit vesz az adásból, abból, ami itt folyik. És akkor én már tudom, hogy ő mit tanul meg, tudom, hogy hol tart ebben a dologban. Viszont, ha valaki csak ül és jegyzetel, vagy így izé... Annyira édesek, imádom őket, megtanulták a középiskolában, az általános iskolában, hogy hogyan kell okosan bólogatni, meg úgy csinálni, mintha figyelne. És így semmi. Az agyában meg ki tudja, mi van? Zseniálisan csinálják, nagyon profi némelyik.

Sőt, olykor maguk a tanárok provokálják a diákok reakcióit (pl. szólnak a diákoknak, hogy „azért lehet beszélgetni”), vagy kérdésekkel („elfogadható ez így neked?”), viccelődéssel, teátrális mozdulatokkal, személyes élmények megosztásával (pl. nyári élményekről beszámoló az Alföld témája kapcsán, ifjúkori szerelem története a szerelmi líra kapcsán), mindennapi életből vett példákkal (pl. asztalon álló ásványvizes palack

fénytörése a fotóeljárások taglalásánál) igyekeznek kiváltani a diákok megnyilvánulásait, elősegíteni a bevonódásukat.

Anna [tanár]: Amikor látszik, hogy sikerül elmélyülni közösen egy témában, és mindenkinek sikerül, az is nagyon jó [...] [de] többet ér az, ha teret és utat engedünk, nyilván korlátok közt, egy figyelemelterelésnek, vagy figyelemzavar megnyilvánulásának vagy egy spontán asszociáció kinyilvánulásának, mert, mint mikor a gőzt kiengedi az ember, nagyobb az esély, hogy utána sikerül visszafókuszálni. [...] nyilván azzal tudjuk őket motiválni, az agyukat kinyitni, hogy ő beleteheti a személyes élményeit, gondolatait. De ezt egy bizonyos pillanatban vissza kell terelni, és meg kell próbálni bekapcsolni ezt a dolgot a tanulásba [...]. Az a tapasztalatom, hogy ezek a leghatékonyabb órák [...]. A Diákháznak a célja a tanulás, hogy jussunk valahonnan valahova. Ez a haladást szolgálja egyrészt, és ugyanakkor azt szolgálja, hogy mindenki fel tudjon oldódni a témában, mert akkor tud haladni.

Végso soron a tanárok, amikor valamilyen szabályt vagy szankciót alkalmaznak (vagy nem alkalmaznak), mindig az érintett diákok iskolai haladását, illetve személyiségfejlődését tartják szem előtt. Ez azt jelenti, hogy a diákok számára nagyjából minden megengedett, ami segíti, és nem hátráltatja a haladást (és nem ütközik a Házirendben és Háztartásrendben leírtakba).

A Diákház explicit módon kijelentett legfőbb elve, hogy *nem a fiataloknak kell az intézményesített keretekbe illeszkedniük, hanem a tanárok igyekeznek a kereteket rugalmasan, a törvényes lehetőségeken belül a diákok igényeihez igazítani*. Úgy gondolják, hogy a diákok tudásszintje közötti különbségek és problémáik, személyiségük egyedisége miatt nem lehet mindenkire érvényes és működő megoldásokat kialakítani. Ezért nincs pl. megjelenési kötelezettség, és a tanórai vagy általában az iskolai térhasználat, időgazdálkodás és kommunikáció alig vagy egyáltalán nem formalizált, mert ezeknek a területeknek a szigorú szabályozása lehetetlenné tenné a személyre szabott megközelítés alkalmazását.

Bence [diák]: Én is szeretek itt lenni, de hogy mért, azt nem tudom. Szerintem azért szeretek itt lenni, mert itt voltak sikerélményeim. Az első sikerek, azok ide köthetők. Azért. Meg sokáig van nyitva, nem? Reggel nyolckor kinyit, este hatkor bezár. És akkor tíz órán keresztül nyitva van. Tíz órán keresztül bejöhetsz, amikor akarsz. Nem olyan kötött. Az iskola van érted. Nagyjából ennyi.

Az intézményi formalítások a Diákházban tehát nagyjából arra szolgálnak, hogy biztosítsák a szabályok rugalmas, személyre szabott alkalmazásának lehetőségét, másrészt arra (ld. vizsgarendszer), hogy a diákoknak a diákházi szintén elért eredményeit más oktatási szinteken is értelmezhetővé tegyék.

A diákházi diskurzus: témák és nyilvánosság

A diskurzus fő tematikus csomópontjai

A diákházi kommunikáció jellemezhető bizonyos visszatérően felbukkanó témákkal és értelmezésekkel, amelyek tartalmuk vagy megjelenítésük módja szerint beilleszthetők a diákházi működésmódok egyikébe vagy akár mindkettőbe. Ezeket a jelentésköröket az emeli ki az iskolai kommunikáció egyéb, napi szinten megjelenő témái közül, hogy rendszerszerűen, a diákok közötti, a tanárok közötti és a tanár-diák kommunikációban

egyaránt visszatérő módon jelennek meg. Többféle helyzetben (pl. tanórán, szünetekben, stábokon, évzárón) és időnként a legkülönbélebb tárgykörök (pl. bibliaelemzés, iskolai érvényesülés, szexuális orientáció vagy akár egy bevásárlólista egyeztetése) kapcsán zajló kommunikációban is megfigyelhetők. A diákházak nem egyszerűen megtárgyalják ezeket a témákat és értelmezéseket, hanem a Diákházban normatív elvárásá is válik az értelmezések és rajtuk keresztül bizonyos értékek prezentálása, amely a diákházak közösségen belüli státuszának alakulásában is viszonyítási pontként működik. Az alábbiakban ezeket a témákat és értelmezéseket csoportokba sorolom.

Másság-diskurzus

A másság-diskurzusba tartozó megnyilvánulások és értelmezések mind a diákházak és a Diákház „másságáról”, illetve a „másságnak” mint jelenségnek a társadalmi helyéről szólnak. Ezek a témák egységes gondolatrendszert alkotnak, amely központi helyet foglal el a Diákházban. A „mássággal” kapcsolatos elképzelések magyarázóelvként működnek a diákok korábbi iskolai kudarcaira nézvést, amikor a kudarcok okaként részben az átlagosként jellemzett társadalmi rendszereket (így az iskolarendszert), azok alacsony toleranciaképességét nevezik meg (a diákok felelősségét kiemelő témát külön mutatom be), másrészt alapot biztosítanak a diákok önértékelésének erősödéséhez, amikor a „másságot”, egyediséget értéként, és (ironikus módon) csoportképző tényezőként jelenítik meg. Alább a másság-diskurzushoz tartozó témákat mutatom be, az imént említett hatásmechanizmusaira pedig a diákházi „megoldást” összefoglaló fejezetben térek vissza részletesebben.

Különbözőség és sokszínűség

Az egyének közötti különbségek kiemelt jelentősége már az iskola pedagógiai koncepciójában is megjelenik (ld. személyre szabott tanmenet és értékelés), de az iskolai kommunikációt is jellemzik a diákok vagy tanárok *egyediségét*, másoktól való *különbözőségét*, vagy éppen a különbözőséghez való viszonyát megjelenítő megnyilvánulások, önreprezentációk. Az egymástól való különbözőség, az egyediség a

Az egyének közötti különbségek kiemelt jelentősége már az iskola pedagógiai koncepciójában is megjelenik (ld. személyre szabott tanmenet és értékelés), de az iskolai kommunikációt is jellemzik a diákok vagy tanárok egyediségét, másoktól való különbözőségét, vagy éppen a különbözőséghez mint jelenséghez való viszonyát megjelenítő megnyilvánulások, önreprezentációk. Az egymástól való különbözőség, az egyediség a Diákházban pozitív jelenségként tűnik föl. A különbözőség explicit felmutatása, hangsúlyozása (pl. az öltözet, a külső extremitásán keresztül), illetve tiszteletben tartása fontos eleme az iskolai életnek, amely a diákok utcai csevegésétől kezdve a tanórai munkán át a stábon folyó beszélgetésekig számtalan alkalommal, helyen és formában megjelenik. Ellenben a Diákház tagjai közötti különbségeket figyelmen kívül hagyó, bármilyen tekintetben általánosító megközelítéseket rendszerint elutasítják.

Diákházban pozitív jelenséggént tűnik föl. A különbözőség explicit felmutatása, hangsúlyozása (pl. az öltözet, a külső extremitásán keresztül), illetve *tiszteletben tartása* fontos eleme az iskolai életnek, amely a diákok utcai csevegésétől kezdve a tanórai munkán át a stábon folyó beszélgetésekig számtalan alkalommal, helyen és formában megjelenik. Ellenben a Diákház tagjai közötti különbségeket figyelmen kívül hagyó, bármilyen tekintetben általánosító megközelítéseket rendszerint elutasítják. Az iskola igazgatója egyik beszélgetésünk alkalmával határozottan visszautasította a diákházi értékrendre vonatkozó kérdésemet, mondván, a Diákházban nincs olyan értékrend, amelyet mindenkinek magáévá kellene tennie. Hosszasan magyarázta, hogy minden tanár és minden diák másképpen látja a világot, amit a legmesszebbmenőkig igyekeznek tiszteletben tartani. A stáb döntései sem egyik vagy másik tanár értékrendjéhez, hanem mindig az éppen aktuális problémához igazodnak. A diákok nagyon különböző problémái sem kezelhetők egységesen, és a megoldások is praktikusán mindig más-más tanárok hozzájárulásával jönnek létre, így a megszülető döntések sem tükröznek semmilyen egységes norma- vagy szabályrendszert.

Ironikus módon az igazgató fejtegetésében éppen az a „mássághoz”, sokszínűséghez való pozitív viszony tükröződik, amely a diákgenerációk és tanárok cserélődésétől független elemként jelenik meg a diákházi diskurzusban – vagyis egyfajta (mondhatni állandósult) diákházi értékrendre enged következtetni. Jelentőségét az is mutatja, hogy a legtöbb esetben nem kerülhető meg, ha szeretnénk becsatlakozni a diákházi kommunikációba. Ottlétem első időszakában az olyan kérdéseimre, amelyekben általánosító módon utaltam a Diákház tagjaira, soha nem kaptam általánosító választ. Például:

Sz. B.: Hogyan szerepeltek a diákok a vizsgákon?

Attila [tanár]: Attól függ. Ki így, ki úgy.

Ilyenkor – azon túl, hogy a válaszadók jelezték az általánosítás elfogadhatatlanságát – gyakran a társalgás is megrekedt. Ez a jelenség eleinte leküzdhetetlen kommunikációs akadállyal tűnt számomra, mindaddig, amíg meg nem tanultam, hogy beszélgetéseink során utalnom kell a diákházások közötti különbözőségeire (a fenti esetben pl. a „melyik diák hogyan szerepelt...” forma lett volna megfelelő), illetve a különbözőséghez kapcsolt pozitív értékítéletet hogyan reprezentáljam a megnyilvánulásaimmal (pl. a diákok külsejére tett elismerő megjegyzésekkel: „A rasztádat te csináltad?”).

A diákok többsége egyébként az iskolába való felvételekor még nem számít a diákság szociokulturális sokszínűségére (ahogyan a sajátos diákházi pedagógiára és tanár-diák viszonyokra sem), amihez idővel hozzászoknak.

Sz. B.: Volt [...] [olyan dolog a Diákházban], amihez hozzá kellett szokni?

Máté [diák]: Mindenki. A többiekhez hozzá kellett szokni. Itt mindenki furcsa.

Máté [diák] megállapításában megjelenik az az alapvető diákházi tapasztalat, amely szerint *mások vagyunk* (a „normális” emberektől és egymástól is különbözők), ez viszont *mindnyájunkra jellemző*.

Deviancia

A különbözőség figyelembevételéhez, illetve tiszteletben tartásához szorosan kapcsolódik a *deviancia* fogalmának diákházi használata. A deviancia az iskolai kommunikációban két, egymással alkalmanként összemosódó, máskor egymástól elkülönülő értelmezésben jelenik meg: (1) a klasszikus szociológiai nézőpontnak megfelelő „normától való eltérés” értelmében, és (2) egy pozitívan értelmezett *egyediség, különlegesség* értelmében.

Az előbbi értelemben gyakrabban használják a tanárok, amikor a diákokat vagy a diákok életútját a „deviáns” jelzővel illetik, például a diákok rászorultságáról vagy a személyre szabott bánásmód szükségességéről beszélve. Ilyenkor szóba kerülhetnek olyan jellemzők, mint a deviáns életút (pl. iskolaelhagyás), deviáns életvitel (alkohol- vagy droghasználat, korai szexuális élet, törvénytörő magatartás, iskolai bulhék és hasonlók), illetve az ezek hátterében álló családi, szociális jellemzők (pl. bántalmazó vagy elhanyagoló szülők, nevelőintézet, egzisztenciális kiszolgáltatottság). A deviáns címkét a diákok is szívesen veszik magukra, mint a „normális” emberek vagy társadalom visszaigazolását arra nézvést, hogy ők nem csak különböznek tőlük, de abba a társadalomba való beilleszthetőségük is kérdéses. Ők a deviáns jelzőt már kifejezetten pozitív élel, büszkén vállalják, mintegy a normának való *tudatos ellenszegülésként* értelmezve, ahhoz hasonlóan, ahogyan Williams (2014) az általa vizsgált szubkultúrák tagjairól szólva leírja, hogy nem nagyon alkalmazzák magukra a deviáns jelzőt, kivéve, amikor kitüntetésként használják.

A két értelmezés párhuzamos megjelenítése komikus helyzeteket szülhet. Egy alkalommal egy másik iskolából érkezett gyakornok jó szándékúan biztosítani szeretett volna néhány jelenlegi és éppen belátogató volt diákot arról, hogy nem is annyira deviánsok, amivel felháborodott tiltakozást váltott ki belőlük. Egyikük válaszában az iskolai karrierjével illusztrálta devianciáját, csupán a szokványostól való eltérés (különbözőség) tényére helyezve a hangsúlyt:

Gyuri [diák]: Én 23 évesen kerültem ide és 25 évesen érettségiztem le. Szóval semmiképpen nem lehet mondani, hogy nem vagyok deviáns, mert ha nem lennék deviáns, nem 25 évesen érettségiztem volna.

Egy másik diák a diákházások „átlagemberekhez” képesti „másságát” egyfajta tapasztalásból fakadó bölcsességgel, az egzisztenciális kihívásokkal való korai szembenézés következtében kialakuló érettebb gondolkodással is összekapcsolta:

Anni [diák]: [...] többet látunk a korunkhoz képest, mint egy átlag. [...] Azt akarom ebből kihozni, hogy a korunkhoz képest valamelyest érettebbek vagyunk, és az önismeretünk meg..., sokkal hamarabb előjönnek a gondolatok, mint egy átlagembernél. Úgy értem, aki normálisan él, családban, 18 évesen leérettségizik, egyetemre megy, megházasodik, gyereket szül. Mit tudom én, tehát hogy ez a normális élet, ezt szokták mondani. Szóval lehet, hogy 28-30 évesen gondolkodik el ez az ember vagy 27, mint ahogy én 20 évesen.

Marginalitás

A diákházi kommunikációban a deviancia velejárójaként megjelenik a *marginalitás*, az előbbihez hasonlóan negatív és pozitív konnotációval. A marginalitás negatív, amennyiben a „másságra” adott többségi kirekesztő reakció következményeként jelenik meg – ide tartoznak pl. a korábbi iskoláikban elmagányosodó vagy bántalmazott diákok tapasztalatai, a roma diákok esetében a kortárs csoportban vagy a munkaerőpiacon tapasztalt rasszizmus, de a diákok beszámolóí szerint kortársaikból diákházás voltak emléke is kiválthat ilyen reakciókat. Pozitív értelemben a marginalitás egyfajta önként vállalt eltávolodás a konvencionálistól, akár elitistának is mondható felülemelkedés a társadalom kispolgári, „konformista” tagjainak kicsinyességén, szűklátókörűségén¹⁵ – erről tanúskodnak pl. a diákok és tanárok beszámolóí, történetei a túlságosan formalizált iskolák vagy hivatalok alkalmazottainak konzervatív szemléletmódjáról, az „átlagemberek”

ostoba szabálykövetéséről vagy éppen értelmetlen pénzhajhászásáról, kicsinyes nyereszkesedéséről.

A deviancia, „másság” és a konformtól való elhatárolódás már-már normaként jelennek meg a Diákházban. A diákok a fentebb említett „itt mindenki furcsa” jelenségét egy idő után magától értetődőnek veszik, és néhányan inkább azon értetlenkednek, amikor olyan diákot vesznek fel a Diákházba, akiről azt gondolják, hogy „semmi baja nincsen”. Egy alkalommal pedig néhányan lemondóan állapították meg egy utcán látott volt diákról, hogy „teljesen átlagos” lett.

A tanárok beszámolóiban a marginalitás sokkal inkább az iskolához kötődik, mint saját személyükhöz. Kijelentéseikben a Diákház nem csak a „hagyományos” iskolák körén esik kívülre, de az „alternatív” iskolák között is perifériára kerül (István [tanár] utóbbiakat¹⁶ is „rendes iskoláknak” vagy „nem igazi” alternatív iskoláknak hívja), önmagukat pedig hozzájuk képest is nagyon másnak, egyedinek tartják. Marginalitásukat részben sajátos pedagógiai modelljükkel indokolják, részben azzal, hogy a kényszerítő anyagi körülmények ellenére sem hajlandók fizetössé tenni az iskolát. Tudatosan igyekeznek ugyanis ellensúlyozni a jelentkezők szociális háttérének az iskolába kerülés esélyeire gyakorolt hatását. Ez láthatólag pozitívan hat egy szociokulturálisan sokszínű diákság kialakulása irányába, amire a tanárok kifejezetten büszkék. A szűkös anyagi lehetőségek viszont perifériás helyzetbe kényszerítik a Diákházat más iskolákhoz képest (pl. önérvényesítés terén).

Ellenállás

A közelebről nem meghatározott és nem differenciált társadalmi fősodor jelenségeivel való általános érzelmi és ideológiai szembehelyezkedés mellett a diákházak időnként ténylegesen is konfliktusba kerülnek olyan személyekkel, akik számukra a konformista fősodort jelképezik. Ilyen eset volt, amikor a tanárok visszautasították egy oktatásügyi alkalmazott „strigulázós” megközelítésmódját, aki a diákokat különböző kategóriákba (pl. speciális nevelési igényű vagy etnikai kisebbséghez tartozó diákok) kívánta volna soroltatni velük. Ebből órákig tartó vita lett, amelyben arra biztatták az illetőt, hogy ha érdekli a diákok helyzete, egyenként beszéljen velük, hiszen mindnyájuk esete egyedi (végül oda is ment két diákhoz, akiket cigánynak nézett). Egy másik alkalommal mentorképzésben részt vevő tanárok egy csoportja érkezett az iskolába szakmai tapasztalatgyűjtésre, és Thiaival [tanár], valamint néhány volt és jelenlegi diákkal leültek hosszan beszélgetni. Miután szembesültek a diákházi működés szokatlanságával, hagyományos iskolai szempontok és gyakorlatok megtartásáról érdeklődtek, amire utóbbiak (főleg Thia) a hagyományostól elütő gyakorlatok kihangsúlyozásával reagáltak, ami láthatóan borzolta a vendégek idegeit. Pl. a beszélgetés során az egyik vendég arról érdeklődött, hogy az iskolában hogyan tartják a nemzeti ünnepeket, illetve a karácsonyt, erre válaszul a diákok az ünnephez való személyes viszonyukról beszéltek és arról, hogy a tanórakon beszélgetnek ezekről, de nem értették, miért kellene ezt formalizálni, a karácsony kapcsán pedig az alternatív diákházi ünnepekről beszéltek, amivel sikerült a vendégeket megbotránkoztatni.

Vendég: Tehát tudunk róla [az ünnepekről], de nincs rászervezve [iskolai esemény]?

Lali [diák]: Nincs fehér ing, kokárda, fekete nadrág.

Vendég: És van karácsony vagy ilyesmi?

Lali [diák]: A Diákházban van egy saját ünnep. Úgy hívják, hogy Albert-nap.

Vendég: [meglepetten] Albert-nap van?!

Anni [diák]: [nevet]

Thia [tanár]: Karácsony előtt van.

Gyuri [diák]: [a többi diákházashoz] Karácsony szokott lenni, nem? Bulizás, meg ilyenek.

Thia [tanár]: De azt nem hívjuk karácsonynak, hiszen vallásilag semlegesek vagyunk, hanem szaturnáliának hívjuk.

Vendég: [elképedve felkiált] Szaturnáliának!? Váo! [Nyugalmat erőltet magára.] Értem, rendben. Tehát azért valami van, ami közös lehet, hogyha akarnak.

Thia [tanár]: Hát, a zenekarnak van helye fellépni.

Thia [tanár] egy másik, a vallási-erkölcsi nevelést firtató kérdésre az előtérben lógó, buddhista istenséget ábrázoló maszkra hivatkozott, hogy akinek kedve van, bármikor folyamodhat hozzá. A vendégek végül felháborodva távoztak. Utólag Thia nekem egyértelművé tette, hogy tudatosan bosszantotta őket, mert „jó kérdéseket tettek fel, csak a stílus volt rossz. Számonkérőn kérdezgettek, hogy az iskola teljesít-e bizonyos dolgokat [...] [és ahol kiderült, hogy nem, ott] látszott, hogy a többi nem is érdekli, hogy miért van ez.”

Ezek az esetek a szubkulturális ellenállásra jellemző *védelmes provokáció*¹⁷ funkcióját is ellátják, amennyiben segítenek fenntartani a diákházásokkal, illetve a „mássággal” ellenséges vagy elutasító külvilág képzetét.

*

A másság-diskurzus a Diákház szubkulturális működésmódjának része. A különbözőség, marginalitás és szembenállás szubkulturális koncepcióihoz nagyon hasonló értelmezéseket tesz elérhetővé a diákházások számára, amelyek a kirekesztettség-élmény csökkenésével, az önértékelés javításával, a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó, közös háttértudással rendelkező csoport alakításával a szubkultúra szociális funkcióit látják el (ld. később).

A „másság” témája a diákházi szintén zajló kommunikációt szinte teljesen átszövi (már a szintér fizikai keretei, a Diákház iskola-jellegét eltakaró utcafrontja és a hagyományos iskolai működést lehetetlenné tévő belsőépítészeti kialakítás önmagukban is alkalmasak az „átlag” iskolától való különbözőség megjelenítésére), és a „másság” a diákházi lét és minden diákház alapvető élményeként jelenik meg.

Vendég: A családok tud arról, hogy ti mit csináltok?

Anni [diák]: [zavarodottan] Hogy érte?

Vendég: Szívesen beszámoltok az otthoni [...], baráti társaságnak arról, hogy itt hogy folyik az életetek?

Anni [diák]: Abszolút. Ennekem szerelmem az iskola. Sokan fel sem tudják fogni, hogy van ilyen. Annyira benne van ebbe a konzervatív rendszerben, hogy „tényleg órán eszel?”, meg ilyen.

Vendég: Ezek szerint nem tud arról, hogy itt mi van.

Anni [diák]: Hát igen, igen. Próbálok neki mesélni, de annyira nem. [...] Aki nem találkozik vele, az csodálkozik, hogy ilyen.

Communitas és struktúra

Turner (2002) az átmeneti rítusok van Gennep (2007) által leírt hármas felosztása¹⁸ alapján mutatja be a középső, liminális fázisban megjelenő *communitas* állapotát, amely a benne részesülők alázatosságával, bajtársi és egalitárius érzéseivel, a közöttük fennálló rang- és státuszbeli különbségek eltűnésével vagy homogenizálódásával jellemezhető. A *communitas* az egyének közötti egyenrangúság, a struktúrálatlan vagy kezdetlegesen

strukturált és viszonylag differenciálatlan közösség, együttesség élménye, amely a hierarchikus rendszerbe rendeződő, *strukturált* társadalmi lét ellentéte. Ott jelenhet meg, ahonnan a struktúra visszavonul, így pl. a struktúra határain (a marginalitásban) és a struktúra „alatt” (az alsóbbrendűségben). Turner (2002) a rituális liminalitás mellett más társadalmi jelenségekben is azonosítja a *communitast*, egyebek között a státuszokhoz kötött társadalmi rendből „kiiratkozó” beatnik és hippy szubkultúrákban.

A *communitas* a fentebb bemutatott témáknál komplexebb idea, amely részben előbbiekre épülve, részben önmagában jelenik meg a diákházi kommunikációban. A diákházak időnként direkt módon megfogalmazzák, hogy nem tartják sokra a magasabb státuszt, és nem gondolják, hogy egy magasabb státuszú ember (pl. a diákok szemében egy tanár) többet ér náluk. Máskor utalnak rá, hogy a Diákházban nem a hagyományos, hierarchikus iskolai viszonyok érvényesek – pl. Bence [diák], aki megállapítja, hogy a tanárok helyiségeit ő is ugyanúgy használja, vagy a tanáriban éppen pelenkás unokáját terelgető Judit néni [iskolai „mindenes”], aki szerint „ez nem egy iskola, ez egy család”.

Azonban a direkt megfogalmazásokkal szemben inkább jellemző, hogy a *communitas* (mint általában másutt is) metakommunikatív vagy szimbolikus módon jelenik meg. A Diákházba lépve szembevetődő a kommunikációt uraló (idegenek számára olykor túlságosan is) közvetlen hangvétel, illetve az a tény, hogy az iskolai státuszok felismerését hagyományosan segítő, könnyen beazonosítható viszonyítási pontok és formalitások (pl. megszólítás módja, távolságtartó fogalmazásmód, térkezelés, mimika, hanghordozás, modorosságok, vagy akár a külső megjelenés sajátosságai) nem léteznek. A tanárok és diákok közötti tegeződés általános, a térkezelés, mimika bensőséges viszonyokra utalnak, a tanárok külső megjelenése nem hordoz olyan stílusjegyeket, amelyek alapján könnyen megkülönböztethetők volnának a diákoktól. Az életkor látható jelei adhatnak támpontot, de formalizált keretek és kézenfekvő viszonyítási pontok híján nem mindig egyértelmű, hogy ki a diák, és ki a tanár. A fiatalabb vagy fiatalosabb tanárokat a kívülről érkező látogatók időnként össze is tévesztik a diákokkal, ami néhány évvel korábban még az idősebb tanárgeneráció némelyik tagjával is megesett. A gyakorlatukat a Diákházban végző tanárokról pedig időnként a diákok sem tudják eldönteni, hogy egy új tanárral vagy új diákkal van-e dolguk.

A diákházi viszonyok és a szintér egyes jellemzői (pl. a közös használatra kialakított terek túlsúlya, a street-art elemeket is tartalmazó dekorációból áradó klubhangulat) azt az érzetet keltik, *mintha* a Diákház tényleg kívül állna a hierarchizált társadalmi struktúrában. Itt van olyan tanár, aki maga is rendszeresen beül a diákok közé angolórara, hogy tanuljon, itt a tanárok és a diákok időnként bevásárolnak egymásnak a szomszéd közértben, néhányan együtt cigarettáznak az utcán, együtt étkeznek a tanáriban, illetve meg is osztják egymással az ételüket.

A közös tevékenységek, főleg az étkezés, kávézás, teázás, az ételek kölcsönös megosztása kiemelt jelentőséggel bír a státuszok és szerepek nélküli közösség élményének kialakításában.

Anna [tanár]: Nekünk nagyon fontos minden olyan helyzet, amiben személyesen lehetünk együtt a diákokkal, úgy értem, szerepmentesen, mert ezek a helyzetek teremtik meg azt a bizalmi légkört, amiben a diákok aztán otthon merik, tudják érezni magukat, vagy legalábbis ellazulnak. Amúgy mi nem veszünk fel tanárszerpet, a diákok látnak minket annak eleinte. Később, ahogy megismernek minket, ez változik. Ehhez kellene az ilyen ebédelős, kávézós, cigizős helyzetek. Sokszor többet érnek az egyénizéseknél, mert közel hoznak csak úgy. Lélektől lélekig.

Az ételek megosztásának jelentőségét mutatja az is, hogy a diákházak láthatóan lelkesednek érte, és gyakran adja a társalgások, anekdoták, tréfák témáját is, mint pl. Dóri

[diák] esetében, aki irodalomórán jegyezte meg, hogy Judit néni [„mindenes”] megvendégelte reggelire, és azt is részletesen elmesélte, hogy mit evett, vagy Anettnek [diák] egy órán kapott szendvicseről szóló történetében:

Anett [diák]: Egyszer ülök a matekon, és csak úgy megjegyeztem, hogy éhes vagyok, és de jó lenne most egy szendvics. Erre odarepül az orrom elé egy szendvics, fogalmam sincs, honnan. Mai napig nem tudtam meg.

De pl. István [tanár] diákoknak előadott, Attila [tanár] étvágyáról szóló tréfás megjegyzése, amely szerint „ha Attila meglátja, hogy eszel, akkor csak a kajád 50%-át fogod megenni”, az ételmegosztás (*communitas*) mellett Attila visszautasíthatatlanságában a létező tanár-diák hierarchiát (struktúra) is megjeleníti. Némelyik diák annyira magától értetődőnek tekinti az ételmegosztást, hogy időnként kérés nélkül is fogyaszt valaki más ételéből, ami néha (akár diákstábra kerülő) konfliktusokhoz is vezet.

A hagyományos iskolai státuszrendszerhez kötődő formalitások mellőzése a mindennapi kommunikáció mellett a diákokkal való közös munkára is hatással van. Ahogy egy Diákházban hospitáló tanár, Zoltán panaszkolt nekem:

[a tanórai munka] akkor működik csak, ha közös pontokat találtok [a diákkal], mert így tudsz barátságot kialakítani. Viszont vagy baráti kapcsolatot alakítasz ki vele, vagy semmit. Tanárként nem tudod meggyőzni. Csak a személyiségeddel. [...] A hagyományos iskolai struktúra vagy kontroll itt nem működik: a kötelesség, a viselkedési normák, a szankciók, az elvárásoknak való megfelelni akarás.

A diákházi állapotokhoz nehezen hozzászokó Zoltán [tanár] a „tanárságot” csak a formális keretek megtartása mellett tudta elképzelni, az informális viszonyokat pedig az iskolai viselkedési normák hiányaként értékelte, és jobb híján a barátság fogalmával írta le. Viszont a stábot alkotó tanárok nem tekintik barátnak az iskolán belüli interperszonális viszonyokat. Bár a kommunikáció többnyire az informális viszonyokra jellemző módon zajlik, ez egy munkamódszer is a tanárok számára, amelynek egyik előnye, hogy segít megnyerni a hagyományos iskolai viszonyokat elutasító diákok együttműködését. A diákok némelyike ugyanis egyáltalán nem közelíthető meg tekintélyelvű megnyilvánulásokkal.

Zoltán [tanár]: Amikor először tartottam itt órát, [...] [az egyik diák] engem nem fogadott el tanárnak. Mondtam, hogy most én fogok történelmet tanítani. Ő meg olyanokat kérdezett, hogy ki vagyok, meg milyen alapon mondom meg, hogy mit csináljanak. [...] nem akart ott maradni órán. Mondtam, hogy akkor kihúzzom a nevét a jelenléti ívről, amire csak vállat vont, hogy »ha ez neked öröm, akkor húzd ki«, és kiment.

Gyakoribbak az ilyen konfliktusok, amikor a diákok és a Diákházban csak időnként megjelenő alkalmazottak (pl. a Zoltánhoz hasonló, újonnan érkező gyakorló tanárok, külsős tanárok, könyvelők), illetve olyan személyek találkoznak, akik nem vesznek részt napi szinten az iskola életében (pl. belátogató szülők), és nem ismerik vagy legalábbis nem alkalmazzák a helyi értelmezési keretet. A diákok az ilyen esetekben gyakran védelmezik ahhoz való jogukat, hogy ne a másutt szokásos tanár-diák vagy felnőtt-gyerek hierarchikus viszonyok szerint kommunikáljanak velük.

Levi [diák], Judit néni [iskolai „mindenes”], Klára [külsős könyvelő]: [egymás után kilépnek az iskola ajtaján, Levi jobbra, utóbbiak balra indulnak, mind cigarettára gyújtanak]

Judit néni [„mindenes”]: [Levinek] Öt méter távolságra kell állni a bejáratától.
[A dohányzásra vonatkozó törvényi szabályozásra utal.]

Levi [diák]: [hátranéz, hangosan odakiált] Judit néni vizet prédikál!

Klára [könyvelő]: [arcán megütközés, számonkérően néz Levire]

Levi [diák]: [visszafordul, kihívón felvonja a szemöldökét, szájában cigivel, lezser mozgással, elindul Klára felé]

Klára [könyvelő]: [felháborodottan] Öt méter távolságra kell állni.

Levi [diák]: [odaáll Klára elé, szemébe néz, némán mutat a Klára és az iskola ajtaja közötti kb. két méter távolságra]

Klára [könyvelő]: [szabadkozva] Jó, de én csak megálltam félúton, épp mentem elfelé.

Levi [diák]: [bólint, visszafordul az eredeti irányba, és kisétál az ötméteres körből]

Klára [könyvelő]: [kisétál a körből az ellenkező irányba]

Judit néni [„mindenes”]: [mosolyogva, szeretettel nézi Levit, mint egy anya a gyermekét]

Ugyanakkor a tekintélyelvűség (struktúra) és egyenrangúság (*communitas*) szembeállításából adódó konfliktusokkal inkább a vizsgaidőszakban lehet találkozni, vagy olyan esetekben, amikor a *communitas* részlegesen felfüggesztődik, és az iskolai működést, a struktúrát, a hierarchiát megjelenítő gyakorlatok kerülnek előtérbe. A hagyományos iskolai formalitások és szankciók, a hierarchiára utaló (meta)kommunikáció megjelenését a diákok néha zokon is veszik.

Zita [diák]: [kimegy angolóráról, majd később feldúltan beviharzik, és leül] Az Erika [tanár] most nagyon súlyos.

[...]

Bálint [tanár]: [tanulóként van jelen az angol órán] Miért, mi van?

Zita [diák]: Benyitottam a dühöngőbe. Ott most vannak ilyen OKTV-sek. Jön az Erika [tanár] felém, hogy nem lehet bejönni. Mire én: be se jöttem. Érted?! Éppen csak benéztem, és rögtön már úgy jött felém. [Mutatja, mintha fenyegetően közeledne valakihez: oldalra kitett könyök, előretolt mellkas és váll, komor arc.] Fogalmam sem volt, hogy itt van ilyen. Csak benyitottam, erre ő rögtön, hogy menjek ki. De hát be se mentem.

A vizsgákon a társadalmi struktúrát megjelenítő gyakorlatok és kommunikáció egyfajta szükséges rossz a diákházaskor szemében, amelyet ideig-óráig el lehet viselni. A tanárok szerint ez azért szükséges, hogy a diákok hozzászokjanak az érettségi vizsgán várható viszonyokhoz. A diákok viszont általában nem szeretik ezeket a formális kereteket, és olykor azzal magyarázzák, hogy a tanárok „biztos be akarnak keményíteni” vagy éppen „rosszfejek”. A vizsgaidőszakok elmúltával aztán újra a *communitas*ra jellemző kommunikáció válik meghatározóvá.

A Diákház mindennapjaiban igen ritkán jelenik meg direkt módon a struktúra, ha mégis, akkor olyan, a tanárok és diákok közötti hierarchiára utaló formákban, mint pl. a diákok kiutasítása a tanárból a stábülések idejére. Sokkal jellemzőbb, hogy a tanárok és diákok közötti státuszkülönbségekre azok a megnyilvánulások mutatnak rá, amelyek kifigurázzák, megkérdőjelezzik a hierarchikus viszonyokat, vagy éppen ellensúlyozni igyekeznek. Erre jó példa Nati [tanár] esete a státuszából viccet faragó diákokkal:

[A tanáriban Nati (tanár) az asztalnál ül, eszik. Henrik (diák) az asztal mellett, Nati-val szemben járkal, Tamás (diák) és két másik fiú Henrik körül áll.]

Tamás [diák]: [Henriknek] Vigyázz, mert Nati megver!

Nati [tanár]: Én?

Henrik [diák] és a többi fiú: [azon viccelődnek, hogy Nati nagyon erős, és sokkal idősebb is Henriknél]

Tamás [diák]: [Natinak] Hány éves vagy?

Nati [tanár]: Nem illik ilyet kérdezni.

Fiúk: [röhögnek.

Henrik [diák]: [indul kifelé, gunyoros hangon, foghegyről odaveti Natinak] Viszontlátásra, tanárnő!

A fiúk tréfálkozása indirekt módon mutatja fel az intézményesített diákházi hierarchiát, amikor azon ironizálnak, hogy (a kistermetű, koránál fiatalabbnak tűnő) Nati sem neme, sem fizikuma, sem a diákokénál alig magasabb életkora alapján (amelyek az iskolán kívüli társadalmi struktúrában is a hierarchia beállításakor gyakran használt viszonyítási pontok) nem kerülhetne (a diákok között akkortájt legnagyobb termetű) Henrik föltti státuszba. A Henrik által alkalmazott (a diákházi viszonyok ismeretében mintegy sértésnek szánt) magázó megszólítás utal rá, hogy a tegeződés ellenére fennálló (hagyományos iskolai struktúrához hasonló) diákházi hierarchia teszi ezt mégis lehetővé.

Natinak [tanár] mint az akkortájt legfiatalabb és legtapasztalatlanabb stábtagnak egyébként is sokszor nehézséget okozott a státuszát megkérdőjelező vagy relativizáló megnyilvánulások kezelése. Egy alkalommal pl. Anett [diák] sikeresen provokált ki belőle autoriter megnyilvánulásokat, amelyekre válaszul Anett csúnyán „leoltotta”.¹⁹

[Nati (tanár), Anett (diák) és több diák a tanáriban tölti az időt.]

Anett [diák]: [Natinak] Ma sem voltam egy órán se.

Nati [tanár]: Nem baj, majd stábon találkozunk.

Anett [diák]: Te csak ne beszélj, te még az iskolát sem tudod bezárni.

Nati [tanár]: Ezért is majd jössz stábra.

Anett [diák]: [hangosan, a többi diáknak] Nem tudja bezárni az iskolát, mert fél a sötétben.

Nati [tanár]: Miért, te nem félnél?

Anett [diák]: [a történetet teátrális gesztusokkal eljátszva, a szavakat túlhangsúlyozva mondja] Az úgy van, hogy először még nincs sötét, égnek a lámpák. Az ember lekapcsolja a lámpát hátul. Akkor ott már sötét van, de a folyosón még mindig világos. Gyorsan elindul a fény felé, hogy kijusson a sötétből. Mikor odaér a kapcsolóhoz, lekapcsolja azt is. A háta mögött megint sötét van, de megy előre, míg ide nem ér, akkor lekapcsolja a tanáriban... [itt hirtelen lekapcsolja a tanáriban a villanyt, sötét lesz, majd visszakapcsolja] ...és a többit is, aztán beállítja a riasztót, vagy az se kell, csak lehúzza a rácsot és rárakja a lakatot.

[Többben nevetnek]

Nati [tanár]: [félmosollyal az arcán nézi végig, de nem szól semmit]

Anett [diák]: [még párszor megismétli mások előtt, hogy Nati (tanár) nem mer bezárni]

Anett [diák] itt azzal provokálja Natit [tanár], hogy visszaél a diákházi szabadsággal, és az iskola erőforrásait nem felkészülésre fordítja. Nati (aki máskor panaszkodott róla, hogy nem tudja jól kezelni a diákok provokációit) a Diákházban szokatlan (és általában hatástalan) módon a tanár státuszából fenyegetni kezdi Anettet, aki visszavágásként úgy beszél vele, mint egy „hülyegyerekkel”, és nevetséges helyzetbe hozza a jelenlévő diákházások előtt.

Mindkét fenti eset egyszerre mutatja fel a *communitast* és a struktúrát. Az egyenrangúság élménye teszi lehetővé, hogy ilyen, a legtöbb iskolában bizonyára megengedhetetlen

beszélgetések elhangozzanak. A strukturális viszonyok, illetve a kettő találkozása okozta feszültség tör felszínre az ilyen megnyilvánulásokban, amelyekben a diákok egy-egy pillanatra sikeresen fordítják meg a *communitas* élménye mögött rejtőző tényleges hierarchikus viszonyokat.

A diákházak ugyanakkor gyakran helyezik a struktúrát a Diákházon kívülre olyan beszélgetésekben, amelyek a felnőttek vagy bármilyen formális intézményi környezet (pl. más iskolák, közhivatalok) bosszantó, álságos, visszaélésekkel teli világáról szólnak. Több történet szól pl. a szabályokat logikátlanul vagy könyörtelenül betartó oktatásügyi, postai, vasúti stb. alkalmazottakról, de a Diákházon kívüli struktúra képe akár tanórai példákban is megjelenhet, mint pl. Anna [tanár] esetében is, aki a retorikáról szóló óráján tett ironikus megjegyzést a retorikailag szerkesztett, frontális előadásokra, miszerint „a Diákházban sajnos kevés lehetőség van ilyet hallani, esetleg más iskolákban”.

A *communitas* a szubkulturális működésmód része,²⁰ a struktúra ugyanakkor *per definitionem* az iskolai működésmódhoz kapcsolódik.

Önállóság, felelősségvállalás

A tanárok az iskolai munkát úgy fogják föl, mint a diákokkal való együttműködést. Ebben az együttműködésben a tanárok biztosítják az érettségi letételéhez szükséges ismeretek elérhetőségét, a diákoktól pedig bizonyos fokú önállóságot, önérvényesítést várnak, hogy aktívan tegyenek iskolai céljaik megvalósítása érdekében. Ahogyan Attila [tanár] fogalmazott: „Én itt vagyok egész nap, órát tartok. Aki tanulni akar, az megtalál.”

Ez nem azt jelenti, hogy a tanárok a felkészülés során teljesen magukra hagynák a diákokat, csupán kiemeli a diákok saját döntéseinek, vállalásainak jelentőségét a folyamatban. Mint korábban bemutattam, a tanárok mentori támogatást nyújtanak, és igyekeznek személyre szabott körülményeket teremteni a diákok számára a felkészüléshez, hagyományos iskolai eszközök (pl. napi szintű beszámoltatás, igazolatlan óra, intő) helyett formális (pl. szerződéskötés) és nem formális (pl. beszélgetés) eszközökkel vonják be a diákokat az iskolai munkába, de végső soron a saját belátásukra bízják, hogy milyen ütemben készülnek föl a vizsgákra, ehhez mennyit járnak be az órákra, pontosan vagy késve érkeznek-e, órán milyen mértékben vesznek részt a munkában, otthon mennyit tanulnak, és hasonlók. Ahogyan Renáta [tanár] egyszer egy bizonytalankodó diáknak meg is fogalmazta: „a te döntésed, hogy bejársz-e felkészítő órára vagy sem.” Az ilyen jellegű döntések meghozatala és a döntési szabadsággal járó felelősség visszatérő témája az iskolai diskurzusnak.

Bár a legtöbb diák rendszeren jár tanórára, a késések vagy távolmaradások a Diákházban a legtermészetesebb dolgok közé tartoznak. A távolmaradást a diákok olykor indokolják is egymásnak vagy a tanároknak – pl. ezt az anyagot már ismerik, fontosabb dolguk van, rossz napjuk van és hasonlók. Egyszer egy diáklány azzal indokolta távolmaradását, hogy nem szeretne találkozni valakivel, aki bent ül az órán. Az indoklással mintegy

A tanárok az iskolai munkát úgy fogják föl, mint a diákokkal való együttműködést. Ebben az együttműködésben a tanárok biztosítják az érettségi letételéhez szükséges ismeretek elérhetőségét, a diákoktól pedig bizonyos fokú önállóságot, önérvényesítést várnak, hogy aktívan tegyenek iskolai céljaik megvalósítása érdekében. Ahogyan Attila [tanár] fogalmazott: „Én itt vagyok egész nap, órát tartok. Aki tanulni akar, az megtalál.”

jelzik, hogy tudatában vannak a döntési szabadságuknak, és élnek is vele. Máskor indoklás nélkül is távolmaradnak vagy távoznak az óráról. Vannak olyan notórius tanórakerülők is, akik gyakran tartózkodnak a tanárban, ahol mindenki láthatja, hogy éppen nincsenek órán, de a biztonság kedvéért némelyikük időnként szóban is föl hívja rá az arra járók figyelmét. Többükkel a tanárok olyan beszélgetésekbe bocsátkoztak az iskola nyilvánossága előtt, amelyekben döntéseik következményeiről, illetve a tanulmányi haladásukat illető felelősségükről esett szó.

[Detti (diák) és Attila (tanár) matematikaórán arról beszélgetnek, hogy Dettit miért hívták be a tanárok stábra, és ott mi történt. Négy másik diák hallgatja, nem szólnak hozzá.]

Detti [diák]: A párod [értsd: mentor] megért, mert tudja, hogy mi van veled, de a többi tanár nem. Igazságtalan, hogy így hoznak döntést rólad. [...] stábon is csak ott ültek sorban és paráztattak.

Attila [tanár, Detti mentora]: Ki paráztatott?"

Detti [diák]: Nem paráztattak, mert én nem félek tőlük, de nagyon rosszfejek voltak.

Attila [tanár]: Azt mondták, csak az a lényeg, hogy ha nem működsz együtt, akkor nincs értelme fenntartani a kapcsolatot.

Detti [diák]: De te azt mondtad, hogy nem baj.

Attila [tanár]: A baj az, amikor eltörik a lába az embernek. Az, hogy késel, az nem baj. Az úgy teljesen rendben van, csak akkor nincs értelme ide járni. Az nem rossz dolog, ha azért jössz be, hogy egész nap a tanárban üldögélj, meg dumálj a többiekkel, vagy akármí. Az meg egy másik kérdés, hogy ezzel részt akarsz-e venni az iskolában.

A tanárok megnyilvánulásaiban tükröződik egy elképzelés a „jó diákházasi diákról”, amelynek része az önállóság és a felelősségvállalás. Eszerint a Diákházban nem működik jól az a diák, aki passzívan, a tanároktól/mentorától vagy az iskolától várja a problémái megoldását. Az ideális diák aktívan képes kihasználni a speciális iskolai keretek nyújtotta lehetőségeket. Ez nem azt jelenti, hogy pl. élve a döntési szabadságával nem jár be órára, de azt sem feltétlenül, hogy bejár – az ideális diák reálisan képes felmérni az erőforrásait, és eldönteni, mely órákra, mennyit járjon be az érettségi megszerzése érdekében.

Sz. B.: Mire mondtad, hogy Panni [diák] beszokott a Diákházba?

Anna [tanár]: Jól kommunikál velünk, érti, miről szól a Diákház, és tudja használni, leteszi a vizsgákat. [...] Érti, hogy a tanárok lazák, a hely laza, de attól még kell teljesíteni. Nem problémázik azon, hogy beérjen időben, vagy ha nem jön be, és közben le is teszi a vizsgáit. Ő az, akinek a Diákház való, az a típus.

A Diákházban tehát egy diák nem azért jár be az iskolába, mert kötelező, nem váratlan számonkéréstől vagy valamilyen szankciótól való félelmében készül föl és érkezik pontosan, hanem (optimális esetben) saját érdekét szem előtt tartva, önállóan dönt a bejárásról/távolmaradásról.

Bence [diák]: Felnőttként kezelnek ebbe az iskolába. Az, hogy nincsen hiányzás, meg minden, ezt valaki meghallja, akkor egyből azt mondja, „hú, de jó, hú, de jó, nincsen hiányzás”. [...] Ebbe az van, hogy magam miatt járok az iskolába, és nekem jó az, ha bejövök, és nem a tanároknak. A tanárok, úgy érzem, felnőttébbé tettek engem, hogy ilyen nagyon komoly döntési lehetőséget adtak a kezembe, és így valahogy mindig összejön. Szóval nem az van, hogy „akkor hiányzás, és akkor

késel, és akkor ú, ez van”. Akkor azt mondják, „ha ilyen hülye vagy, hogy nem jössz be, akkor magadra vessél”.

Ezt a fajta önérvényesítő magatartást a tanárok nagyon pártolják, sőt, arra biztatják a diákokat, hogy ha kell, az iskolával szemben is képviseljék igényeiket, érdekeiket. Ha a tanárokkal van problémájuk, hozzák fel és beszéljék meg velük, ha kell, vigyék diákstáb elé a számukra fontos ügyeket. Az erre vonatkozó utalások, a diákházi önérvényesítés formális lehetőségeinek felemlítésével együtt, szintén megjelennek a mindennapi társalgásban.

Máté [diák]: [a tanáriban] Miért nem lehet laptopozni?

Tomi [tanár]: Született egy ilyen döntés, és azóta nem lehet. De ez egy jó téma lenne diákstábra, hozd fel ott.

Máté [diák]: Á, nem.

Tomi [tanár]: Vagy csinálj petíciót.

Máté [diák]: De az mire lenne jó?

Tomi [tanár]: Akkor eljuthatna ez a kérés felsőbb körökbe is. [Arra utal, hogy ő nem közvetíti a tanárstáb felé, a diáknak magának kell lépnie.]

Azok a diákok viszont, akik csak a *communitas* élményében merülnek el, de nem használják ki a Diákház nyújtotta lehetőségeket a tanulásra és vizsgázásra (a struktúrában való előrelépésre), illetve ezt nagyon sokáig (több vizsgaidőszakon keresztül) képesek csinálni, és közben a vizsgáikkal (a stábra való behívásuk, egyéni beszélgetéseik, párjukkal való megegyezéseik dacára) sem haladnak, végül a Diákházból is kihullanak. Ők gyakran a tanárok által „éretlenebbnek” ítélt diákok, akiket az esetek egy részében évekkel később, ha már alkalmasnak látják őket a diákházi munkára, újra felvesznek.

Az önállóság és a felelősségvállalás mint a felnőtt viselkedéssel kapcsolatba hozható elvárások, kompetenciák azt a strukturális társadalmi helyet vagy pozíciót képviselik, amelyre az iskola felkészít. Ezért, amennyire a másság-diskurzus és a *communitas* megnyilvánulásai egyértelműen beilleszthetők a szubkulturális működésmódba, annyira egyértelműnek tűnhet az önállóságról és felelősségvállalásról szóló megnyilvánulások helye az iskolai működésmódban. Itt azonban az utóbbiak a szabályok, a külső kontroll alól való felszabadulás biztosítékai is egyben. A diák nem valamilyen külső elvárásnak megfelelően teljesít (vagy az elleni lázadásból nem teljesít) bizonyos dolgokat, hanem döntéseiben önmaga igényeit és céljait kell szem előtt tartania, és a következményekért is önmagának felel.

Haenfler (2004) *straight edger* punkokról szóló munkája bemutatja, hogy a (drog- és alkoholmentes élet, elkötelezett párkapcsolatok és környezettudatosság értelmében vett) józanság hogyan válik a hedonista, nemtörődöm, önpusztító világ képével szembeni szubkulturális ellenállássá. Némileg ehhez hasonlóan válik a Diákházban az önállóság és a felelősségvállalás józansága a felnőtt viselkedésre irányuló társadalmi elvárásból a hagyományos iskolai kötöttségekkel való leszámolás gyakorlatának részévé. Ilyen értelemben az önállóság és a felelősségvállalás témája az iskolai és a szubkulturális működésmódba is beleillik.

Tudás

A diákházi diskurzus egyik fontos témája a *tudás, képzettség, okosság* viszonya a státuszhoz. A tudást a kiüresedő formális hierarchiával szembeállítva jelenítik meg, mint olyat, amely – az utóbbival ellentétben – igazán számít a Diákházban és az életben. Ez a téma

nagyon didaktikus formában is megjelenik a bizonyítványok átadásakor, a tanárok vizsgák után adott értékeléseiben, tanórai visszajelzéseikben vagy a tananyagba szöve.

[Magyaróra. A Bibliáról tanulnak.]

Peti [diák]: Miért baj, hogy ettek a tudás fájáról?

Anna [tanár]: Szerintetek? [diákok várakozón néznek] Mondok egy hasonlatot: az iskola. Kisgyerekkoromban még a tanár mondta el a katedréről, hogy mi hogy van. Ma meg, már egész kicsi korban, ha érdekel valami, akkor utána tudsz nézni a neten. Régen az Ablak-zsiráf volt az egyetlen. Csuda dolgok voltak a világról a könyvekben. Ma már internet is van. Az iskolában a tanár mond valamit, amire a diák az mondja, nem is igaz. Már többet tud. Tanár mit csinál?

Kornél [diák]: [felkiált parancsoló hangon] Kussolj! [A hasonlatbeli tanárt szólaltatja meg.]

[Nevetnek.]

Anna [tanár]: Elveszti a tekintélyét. Vagy ragaszkodik a saját igazához, vagy leszáll a katedréről, és a diákkal együtt hozzák össze az eredményt.

[...]

Peti [diák]: Ha a diák jobban tudja, akkor az önzőség a tanár részéről, hogy csak ő akarja tudni.

Anna [tanár]: Ez egy hasonlat azért, hogy értsétek: a tudás hatalom, és kedvetek legyen tanulni.

Érdekes módon ugyanezen az órán később le is játszódtott a hasonlatban körülírt eset. Amikor Anna [tanár] a témánál maradva megjegyezte, hogy „innenfől fáj a szülés”, Kornél [diák] kijavította, hogy már eleve fájdalommal kellett járjon, mivel „[Isten] azt mondja, hogy »megnövelem szülése fájdalmát«”. Anna egy darabig vitatta Kornél állítását, majd megnézte a vonatkozó ószövegségi szakaszt²¹, és igazat adott neki: „tök jó, hogy erre felhívtad a figyelmemet”. Ezzel egyúttal prezentálta is, hogy a Diákházban a tényleges tudás elismerése fontosabb a tanári tekintély megőrzésénél, és a diáknak érdemes vitába szállnia a tanárral, ha másként gondol bizonyos dolgokat.

A tudással járó magasabb státusz témája kevésbé direkt módon is megjelenik a tanárok és diákok vitáiban, provokatív tanórai megnyilvánulásaiban és tréfáiban.

[Stáb előtt Thia (tanár) becsukná a tanári ajtaját és kifelé tessékeli Anettet (diák).]

Anett [diák]: Miért nem maradhatok?

Thia [tanár]: Csak a diplomások jöhetnek be.

[Nevetnek.]

A vicc háttérét egy iskolai kirándulás adja, ahol a tanárokat a diákokkal közös szálláson helyezték el. A tanárok (nem szándékoltan) olyan szobát kaptak, amelyhez a diákokénál jobb minőségű fürdőszoba tartozott. Amikor a diákok bosszankodtak emiatt, Thia [tanár] azt válaszolta, hogy „csak a diplomásoknak jár ilyen”. Azóta használják ezt a fordulatot olyan esetekben, amikor nincs külön magyarázat rá (vagy nem akarják indokolni), hogy miért jár valakinek több vagy jobb bármiből, mint valaki másnak. Ebben a fordulatban egyrészt megjelenik a tanulás/tudás haszna, másrészt a formális hierarchia, illetve a jogosultságok hozzá kapcsolódó rendszerének értelmetlensége, amennyiben bármilyen különbségtételre indokul használható, további magyarázat nélkül.

A tudás, okosság a Diákházban a státusz meghatározásának egyik alapvető viszonyítási pontjaként működik. A tanárok tudatosan, de többé-kevésbé a diákok is számon tartják, hogy ki mennyire „okos”. Egyes diákoknál megfigyelhető, ahogyan a Diákházba való beszokásuk során önreprezentációikban megjelennek az okosságukat tükröző

elemek. Például a társaival folyton kötekedő Máté [diák] esetében látványos volt ez az átalakulás, aki új diákként még a fizikai erejét fitogtatva ment a többiek agyára, a tanév vége felé pedig már elmés beszélőséggel tette ugyanezt. A diákházi közösségbe való beilleszkedésem során nekem is be „kellett” mutatnom ismereteimet egyes tudásterületeken (pl. nyelvtan, társadalomismeret, etnográfia), és miután a válaszaim nyomán elhelyezhetővé váltam valamilyen kategóriában, a tanárok és diákok ilyen irányú érdeklődése alábbhagyott.

A tudás témája az önállósághoz és felelősségvállaláshoz hasonló módon az iskolai és szubkulturális működésmódokhoz egyaránt kapcsolható. Egyrészt a tudás az intézményesített oktatást és a hozzá kapcsolódó formális hierarchiát jeleníti meg, és mint ilyen, gyanús a diákok szemében. (Egyszer egy elegáns szövetkabátot és sálát viselő, gondosan nyírt arcszörzetű volt diák belátogatott a Diákházba, az egyik diák pedig némileg degradálón rászólt, hogy úgy néz ki, mint egy ELTE-s egyetemista.) Másrészt a tudás birtoklása vagy az arra való törekvés a hagyományos rendnek való ellenállás, azon való felülemelkedés eszközeként is megjelenik, a tanári vagy formális intézményi szűklátókörűség, önkény ellenpontjaként. (Ahogyan Anna [tanár] és Kornél [diák] esete mutatja, ez nem csak ideológiaként, hanem ténylegesen is működik a Diákházban.)

Diákházi nyilvánosság

A fenti témakörökbe illeszkedő tartalmak számtalan formában megjelenhetnek a diskurzusban, azonban léteznek olyan kommunikációs gyakorlatok és megnyilvánulások, amelyek ezeket a témákat és értelmezéseket sűrített formában teszik hozzáférhetővé a diákházi nyilvánosság résztvevői számára.

A viszonylag kis terek és a közösségi térhasználat alapvetően meghatározzák a nyilvánosság működését is, mert a legapróbb történések vagy megnyilvánulások is könnyen a közös diskurzus részévé válhatnak.

Anna [tanár]: [...] a személyiség minden pillanatban ki van téve. [...] Az kétségtelen, hogy ez nagyon-nagyon fárasztó. Amíg itt vagy, addig egy pillanatra sem vonulhatsz háttérbe igazán, hiszen az összes reakcióddal, meg a rád való reagálással mindig ki vagy téve.

Szinte elkerülhetetlen, hogy bizonyos létszámú résztvevő vagy bizonyos hangerő fölött egy esemény ne váljon nyilvánossá. Ilyen eset volt, amikor két diáklány heves szóváltásba keveredett az előtérben. A vita egyikük dühkitörésébe, majd pánikrohamába torkollott, amely a legtávolabbi teremben is hallható volt. A konfliktus utójátéka is nyilvános volt: a diáklányt egy társa és egy tanár nyugtatgatta a tanárban, míg többen figyelemmel kísérték, és megtárgyalták egymás között a történeteket. Más esetekben a diákházások maguk tesznek róla, hogy a fontos információkat nyilvánossá tegyék. Pl. az egyik diáklány, amikor gyermeke született, még a kórházból felhívta a Diákházat, és elmondta egy tanárnak, aki továbbadta a tanárban tartózkodóknak, akik közül egy diák körbejárta az iskolát, és benyitott minden terembe, hogy az éppen tanórán lévőknek elújságolja a hírt, olyan részleteket is beleértve, mint a gyermek neme, neve és születési súlya.

Amellett hogy ez a közösségi kommunikáció már önmagában felmutatja az egyik fő témát, a diákházi *communitast*, általában is ideális tereppé teszi a Diákházat a számukra fontos tartalmak megjelenítésére. Alább azt igyekszem bemutatni, ahogyan az eddig tárgyalt témák a diákházi közös tudás részévé válnak egyes eseményeken, gyakorlatokon keresztül, még ha az események résztvevői nem is mindig ezzel a direkt szándékkal járnak el.

Stílus

A stílusról már esett szó a szubkulturális működésnél. A külsőhöz, öltözködéshez kapcsolódó gyakorlatok és tárgyak, ahogyan a szubkulturalistáknál is, alkalmasak a különbözőség, egyediség, ellenállás megjelenítésére (Haenfler, 2013; Rácz, 1998). Azok a diákok, akik kötődnek valamilyen szubkultúrához, a szubkulturális színtereiken szokásos módokon hangsúlyozzák a társadalom főáramától való távolságtartásukat. Ilyen például a hajviselet. A Diákházban lehet találkozni *mohawk*,²² rasztás, vagy szokatlan, illetve látványos módokon nyírt/festett haját viselő fiatalokkal. A hajviselet látványossá, kirívóvá alakítása gyakran érdeklődő és elismerő reakciókat vált ki a diákokból és a tanárokból, amelyek a Diákházban emelik az ilyen akciók értékét. A különbözőség megjelenítésére alkalmasak továbbá a testfelületet borító tetoválások és az ábrákat látni engedő ruházat vagy a szájpiercingek, fültágítók és más testékszerek is. Ugyanígy a különböző feliratokkal kidekorált dzsekik vagy a hagyományos nemi szerepeknek nem megfelelő öltözködés és attitűdök is alkalmasak erre a célra. Utóbbi főleg a *butch*²³ lányoknál jelenik meg a fiús ruházat és hajviselet, illetve a harcos kiállítás különböző formáiban. Egyes diákok a stílusukkal alkalmanként extrém módon kiemelik devianciájukat. Panni [diák] egyik nap 20 cm-es *mohawk*kal jelent meg az iskolában, amellyel láthatólag még diáktársait és a tanárokat is meglepte.

Ahogyan a szubkulturális működésnél már említettem, a stílus ilyen alkalmazása nem minden diákra jellemző (mondjuk a diákok felére, kétharmadára), a tanárok közül pedig Istvánt [tanár] leszámítva senkire sem. Együttal ő az egyetlen tanár, aki hétköznapi öltözetként időnként zakót és nyakkendőt is hord. Stílusa érdekes szimbóluma az iskolai és szubkulturális működés találkozásának.

Dekoráció

A diákházi színtér bemutatásánál már említett dekorációs elemek (pl. a szándékoltan esetlen nyelviséggel megfogalmazott feliratok) humora, közvetlen hangvétele, illetve a diákok lehetősége arra, hogy hasonló módon hozzájáruljanak a tér alakításához, elfedik a tanár és diák státusz közötti különbségeket. Emellett a klubhangulatot árasztó sajátos dekorációk, az ironikus és társadalomkritikai élű montázsok, a leselejtezett és újrafelhasznált tárgyakból létrehozott kollázsok és eszközök (pl. az idő leolvasását komplikálttá tévő, átalakított órák a tanáriban),²⁴ a különböző helyekről összehordott, illetve különböző stíluselemeket felmutató tárgyak (pl. fényreklám, buddhista maszk, harang és egy „minősített iskola” feliratú réztábla) egy térbe helyezése vagy a street-art elemek alkalmazása mind olyan eljárások, amelyek az önkifejezés, kreativitás, „másként gondolkodás”, vagy akár a hatalommal való szembeszegülés és autonómia²⁵ kifejezőeszközeiként megjelennek bizonyos ifjúsági/zenei/szubkulturális színtereken.

Ez a diákházi dekorációs gyakorlat összevethető a punkkal, amennyiben a máshonnan kölcsönzött stílusjegyek és (eredetileg másra) használt tárgyak újrahaznosításának szubkulturális gyakorlatát (McRobbie, 1989) a punk használta ki a „végsőkig” (Hebdige, 1979), illetve a diákházi belső tér dekorációja a punk színterek fanzinokkal, plakátokkal és feliratokkal díszített falfelületeit (Glass, 2012) is eszünkbe juttathatja, ahogyan a klubok, koncerthelyszínek street-art elemekkel tarkított belső tereit is. Azonban a punk színterekkel és zenei klubokkal ellentétben a Diákházban ezek a feliratok és munkák nem borítanak be akár teljes falfelületeket, inkább kisebb foltokban tűnnek fel, ezenkívül egy részük (pl. tanárok hirdetőményei) az iskola működtetése tekintetében gyakorlati funkcióval is bír, amelyben megint csak az iskolai és szubkulturális működés összekapcsolása jelenik meg.

Elmesélt történetek

Diákoknál gyakoribbak, de ritkábban tanároktól is hallani olyan hosszabb-rövidebb beszámolókat, amelyeket általuk átélt vagy egy ismerősükkel megesett történetként ismerhetünk meg. Ilyen pl. Gyurinak [diák] a képzettség, tudás és a státusz közötti kapcsolatot megkérdőjelező története egy modortalan, gyenge jellemű közgázos srácról.

Gyuri [diák]: Múltkor állok a Mekiben, és áll a sorban egy közgázos csávó, és minden előzmény nélkül beszél az eladó csajnak, nem tudom, tán nem bírta a sorban állást. A csaj meg sírva fakadt, erre jön a főnök, hogy mi van. Félrehívják a srácot, elbeszélgetnek vele, mondja neki a fickó, hogy „úgy megverlek, hogy az anyád nem ismer rád”. Na, erre már a srác is sírt, hogy „csak vicceltem”. „Persze, mi is csak viccből verünk meg, semmi komoly”, tudod. Meglepődtem, hogy a közgázos ilyen köcsög, azt hittem, hogy azok ennél intelligensebb emberek.

Gábor [diák]: Á, dehogy.

Az a formalitásokat hangsúlyozó világról alkotott kép, amelyben nem a tényleges képességeket/tudást értékelik, illetve ahol a butaságot akár többre tartják, mint a tudást, a tanárok történeteiben is többször megjelenik. Egy nem stábtag, de a külsős tanároknál gyakrabban megjelenő tanártól, Andrástól hallottam talán a legérdekesebbet, amely a pedagógusok munkáját értékelő formális rendszer (és így az értékelők és értékelték) utolérhetetlen butaságáról szól.

András [tanár]: Írtam a [pedagógus] feleségem helyett egy dolgozatot, amit valami országos alkalmassági vizsgán kellett leadni. Azt kérte, hogy annyira rosszat írjak, amennyire tudok. Írtam egy nagyon rosszat. A feleségem megnézte, és elsírta magát, hogy nem jó, mert összefüggő története van. Erre írtam egy scriptet, ami minden x-edik mondatot kimásolt és beszúrt pár sorral lejjebb, hogy legyen benne ismétlés. Valahonnan kiszedte az alanyt, máshonnan az állítmányt, random kiszedett vagy beírt vesszőket, és hasonlókat. A feleségem leadta, és ötöst kapott.

Ezek a „megtörtént” esetek példabeszédszerűek abban az értelemben, hogy a bennük szereplő karakterek és események megjelenítenek bizonyos jelenségeket, ideákat. A történetek előadói (vagy a hallgatóság) által pedig kimondatnak olyan értékítéletek, tanulságok, amelyek alkalmasak arra, hogy a diákházásokkal megismertessenek, illetve megerősítsenek bennük bizonyos közös koncepciókat. Gyuri [diák] és András [tanár] történeteinek tanulságát pl. valahogy úgy lehetne lefordítani, hogy a „státusz nem tesz senkit jó emberré”, vagy hogy „az okosság marginalizáló hatású a hülyék társadalmában”. Ezek a koncepciók segíthetnek abban, hogy a formális struktúrában státuszvesztést vagy a marginalizáció különböző formáit megélő diákházások átkeretezhessék a pozíciójukat, más jelentést adjanak neki, és valamivel jobban érezhessék magukat.

Beszélgetőkörök

A diákházi közösségi élet színterei elsősorban a tanári és az előtér. Jellemzően itt szoktak kialakulni olyan pár fős beszélgetőkörök, amelyek társalgását (ha számukra érdekes témáról folyik) a többi jelenlévő is intenzív figyelemmel követi, és néha hozzá is szól. Általában a tanárok és diákok közös részvételével zajló beszélgetések kapnak nagyobb figyelmet, illetve azok, amelyek valamilyen provokatív megnyilvánulással kezdődnek.

Ilyen volt Dóri [diák] esete, aki a tanárban többek jelenlétében erősen negatív kritikát mondott egy Bálint [tanár] által készített szórólapra. Bálint elvörösödött, amire Dóri szinte örömmel jegyezte meg, hogy „látom az arcodon, hogy megsértődtél”. Anna [tanár] felvetette, hogy Dóri valamiért haragszik a tanárookra. Ezt Dóri először tagadta, majd elismerte. Az ebből kiinduló beszélgetés már az ő problémájáról szólt, hogy elégedetlen az órabeosztása miatt, és igazságtalannak érzi egy írásbeli vizsgára kapott osztályzatát.

Dóri [diák]: És én ezt [a helyes választ] megírtam, de a Renáta [tanár] nem fogadta el.

Anna [tanár]: De miért nem mondtad még akkor a Renátának ezt?

Dóri [diák]: [sértett hangon és arckifejezéssel] Én nem fogom mondani.

Anna [tanár]: De hát akkor ki képviselje ezt, ha te magad nem képviseled?

Dóri [diák]: [továbbra is sértetten] A Renáta ilyen feladatokat ad nekem, de nem értem őket, és most nincs óránk, csak ezek a feladatok. Hát hogyan csináljam meg? Nekem nincsenek szüleim, akik segítsenek. Másoknak segítenek a szülei. Még az intézetisek is kapnak segítséget. Én nem kapok semmit.

A beszélgetés néhány jelenlévő becsatlakozásával folytatódott, immár Dóri sikeres vizsgáiról. Más diákok csendben figyelték az eseményt, vagy arcokat vágta Dóri panaszkodására. Mindenesetre vele együtt tapasztalhatták meg azt a diákházi környezetet, amelyben (a hajléktalanszállón lakó) Dóri marginális helyzete nem kelt visszatetszést, hanem magától értetődően illeszkedik a diákházi sokszínűségbe. Láthatták, ahogy Anna a haragos támadások, illetve az áldozati szerep felvétele helyett saját érdekei aktívabb képviseletére buzdítja Dórit, és megtapasztalhatták, hogy a Diákházban a tanár-diák viszonyba belefér az ellenérzések nyílt kifejezése és olykor talán még a sértegetés is.

Egy másik példa a provokatív kezdésre, amikor Igor [diák] összetalálkozott az előtérben Istvánnal, az igazgatóval, és minden előzmény nélkül feltételezte róla, hogy drogot fogyasztott.

Igor [diák]: [lapogatja István (tanár) hátát] Mi a pálya? Betoltál egy vödör gombát? István [tanár]: Nem, csak metilalkohol.

Igor [diák]: Arcszesz? [István ikonikus ismertetőjele a hosszúra növesztett szakálla.]

István [tanár] és Attila [tanár]: [nevetnek]

Attila [tanár]: Vannak annál jobb aromájúak is.

Igor [diák]: Áron [diák] rég nem szívott, be fog szívni.

István [tanár]: Á, nem. Áron nem szív.

Igor [diák]: Fogadunk?

István [tanár]: [nevet] Nem.

Áron [diák]: [bejön]

Igor [diák]: Rólad volt szó.

Áron [diák]: Rólam? Miért?

Igor [diák]: Hát fogadtunk rád.

Áron [diák]: Miben?

Igor [diák]: Hogy szívsz-e, vagy sem.

Áron [diák]: Én? Nem.

István [tanár]: Na ugye, megmondtam.

Amint korábban volt róla szó, a Diákházban érvényes kevés formális szabály közül az egyik a drog- és alkoholfogyasztás tilalma, amelyet a tanárok igen szigorúan vesznek. Beszélni viszont lehet róla. Igor [diák] megnyilvánulásai annak kipróbálására irányuló kísérletnek is tekinthetők, hogy mit bír el a tanár-diák viszony, meddig lehet elmenni a

téma tárgyalásában. Emellett a beszélgetés több fontos diákházi témakörbe is beilleszthető.

Már az üdvözlés módjában (hátlapogatás), és a beszélgetés hangnemében (berúgós anekdotázások stílusa) megjelenik a *communitas*. Ugyanígy a beszélgetés tárgyában is megjelenik az a közösségi viszony, amelyben megoszthatók egymással az ilyen kényes tartalmak, de a drog témája a *devianciát* is megjeleníti. Továbbá fontos, hogy szinte az egész beszélgetés ironikus megjegyzésekből áll. Igor előhossa egy (a Diákházban amúgy is drogfogyasztó hírében álló) diáktársáról, hogy drogot fogyaszt. István úgy tesz, mintha nem hinné el, amire Igor úgy tesz, mintha elhinné, hogy István nem hiszi el, és bizonygatni kezdi neki. Később az érintett diák (ironikusan) tagadja, hogy használna drogot, amire István úgy tesz, mintha elhinné. Ez a (Geertz sűrű leírását példázó kacsintásokhoz és álkacsintásokhoz hasonló)²⁶ sorozatos és kölcsönös ironizálás, a résztvevők közötti „összekacsintás”, megjelenít egyfajta cinkosságot, amely (a jelenet nézőivel együtt) összekovácsolja őket egy közös, titkolt tudás birtokosaiként, és ilyen értelemben még a külvilággal, a *konformmal szembeni (marginális) pozíciójukat* is megerősíti.

Performatív aktusok

A fentieknél jóval látványosabbak a diákok által a mindennapokban előadott rögtönzött „bemutatók”. Ezek az alkalom szülte, egy-két fős performanszok rendszerint a tanáriban zajlanak. Témájuk legtöbbször valamilyen deviánsnak minősülő viselkedés vagy tulajdonság, amelyet a diákok jól láthatóan vagy hallhatóan kiemelve, eltűzve jelenítenek meg. A drogfogyasztás témájával itt is találkozni.

Egy alkalommal Detti [diák] tubákat szórt a tanári asztalára. A tubákat a kokainfogyasztás filmekből jól ismert módjához hasonlóan egy vonalzóval két sávba rendezte, majd egy szívószállal felszívta az orrába. Ezt olyan hosszasan és alaposan végezte, hogy a tanáriban jelenlévők (Máté [diák], Bálint [tanár] és további 4 diák) már mind őt nézték. Többen kérdezték, hogy mi ez. Bálint elmondta, hogy dohány, amit orrába szippantanak és tüsszentenek tőle. Erre Máté (mintegy megbizonyosodva a dolog ártalmatlanságáról) kért Dettitől, majd követte a mintáját, de még alaposabb munkával „felaprítva” a már amúgy is porított dohánnyt. Bálint végül jó szándékúan elmagyarázta nekik, hogy a tubákat a kézfejről szokták beszippantani, és nem kell hozzá szívószál.

Rá pár napra Máté [diák] behozott legalább egy tucát, spanglihoz²⁷ hasonlóra sodort cigarettát, amelyeket füstszűrővel is ellátott. A cigarettákat a drogterjesztőkhöz hasonlóan egy légmentesen záródó zacskóban tárolta, amit néha elővett és megmutatott a diáktársainak, illetve kínálta is a cigarettákat. Végül egy diák elfogadott egy szálát, de később elfelejtkezett róla, és otthagyta a tanári asztalán.

Hagyományos iskolai környezetben valószínűleg mindkét eset botrányosnak minősülne, diákházi nézőpontból azonban inkább megmosolyogtató, ahogyan ezek a diákok látványosan, de igen esetlenül eljátszzák a drogfogyasztót. A kisgyerekek szerepjátékaihoz hasonlítható, amikor iskolai eszközökkel (matekórán használt vonalzó) helyettesítik a fogyasztás kellékeit, vagy ahogy a „veszélyes életmód” eljátszása közben is megjelenik egyfajta biztonságra törekvés (füstszűrő a „spangliban”).

Hasonlóan színpadias jelenetek kötődtek a női homoszexualitás témájához. Három diáklány (Edina, Márti és Detti) gyakran intenzív öleléssel köszöntötte egymást, néha más diáklányokat is, és ezt olykor hangosan kommentálták is (pl.: „te voltál az első szerelmem”). Harsányan osztottak meg pikáns információkat, történeteket kapcsolataikról, a leszbikus közösségről, ahova bejáratosak voltak, és még sokféle módon prezentálták szexuális vonzódásuk irányát. Ez gyakran a tanáriban zajlott, ritkábban órákon, de mindig a diákházások alkotta publikum előtt, és elég hangosan vagy látványosan ahhoz, hogy minden jelenlévő hallhassa, láthassa.

Ezeknek a megnyilvánulásoknak a lényege nem a bennük részt vevő lányok lesbikus identitásában keresendő. A diákházi diszkurzusban ennek (pláne sokadjára előadva) nincs információértéke, és megkockáztatom, hogy önmagában a szexuális/érzelmi vonzódás tényleges átéléséhez sem szükséges ekkora felhajtás. Ezek sokkal inkább olyan provokatív aktusok, amelyek hatása – legalábbis a hazai társadalmi környezetben – a homoszexualitás nyílt felvállalásával járó felforgató potenciálra épül. Valójában ezek is a „drogozós” előadásokhoz hasonló szerepjátékok, amelyek lényege a társadalmi renddel ellentétes, azt megkérdőjelező, deviáns magatartás vagy állásfoglalás eljátszása, a fennálló rendtől „távoli”, biztonságos körülmények között. Erre utal az is, hogy a normával való szembefordulásuk kifejezését néha már-már az extremitásig fokozták. Egyszer pl. Detti [diák] megjegyzése után, miszerint hányingert kapott egy csókolózó heteró pár látványától, Mártival [diák] nagy hévvel licitálni kezdtek egymásra, hogy ki utálja jobban, ha heteró párokat lát az utcán. (Egyébként a tanárok szerint Detti és Márti ilyen megnyilvánulásai a traumafeldolgozás egy formájának is tekinthetők, amelyhez Detti esetében az apjától elszenvedett szexuális bántalmazások, Mártinál pedig egy korai, sérüléseket okozó heteroszexuális viszony is hozzájárulhattak.)

A devianciákhoz vagy a „mássághoz” kapcsolódó társadalmi marginalitás, hátrányos megkülönböztetés hasonló megjelenítésére is vannak példák. Anett [diák] élen járt az ilyen aktusok bemutatásában. Cigányként tudatosan foglalkozott saját társadalmi helyzetével, kirekesztettségével, aminek keretében pl. egy a rasszizmus témáját körüljáró színházi előadásban is részt vett, és cigány iskolatársait is erre kapacitálta. Az ilyen irányú aktivitásába illeszkedtek azok az esetek, amikor a tanárban „cigány viccek” mesélésére próbálta rábírní nem cigány diáktársait, vagy amikor messziről hallható éles hangján nagy élvezettel (és egyébként igen szépen) énekelte, hogy „négy kopasz a téren egy cigányt ver éppen”. Utóbbi egy antifasiszta dal kezdő sora, amelyet a jelenlévők vagy felismertek, vagy ha nem, a folytatásból²⁸ rájöhettek. Mégis, ez a felütés, ahogyan a „cigány viccek” gyűjtése is, kellően zavarba ejtő – vagy akár fájdalmasnak is mondható – ahhoz, hogy felhívja a jelenlévők figyelmét

A devianciákhoz vagy a „mássághoz” kapcsolódó társadalmi marginalitás, hátrányos megkülönböztetés hasonló megjelenítésére is vannak példák. Anett [diák] élen járt az ilyen aktusok bemutatásában. Cigányként tudatosan foglalkozott saját társadalmi helyzetével, kirekesztettségével, aminek keretében pl. egy a rasszizmus témáját körüljáró színházi előadásban is részt vett, és cigány iskolatársait is erre kapacitálta.

Az ilyen irányú aktivitásába illeszkedtek azok az esetek, amikor a tanárban „cigány viccek” mesélésére próbálta rábírní nem cigány diáktársait, vagy amikor messziről hallható éles hangján nagy élvezettel (és egyébként igen szépen) énekelte, hogy „négy kopasz a téren egy cigányt ver éppen”. Utóbbi egy antifasiszta dal kezdő sora, amelyet a jelenlévők vagy felismertek, vagy ha nem, a folytatásból²⁸ rájöhettek. Mégis, ez a felütés, ahogyan a „cigány viccek” gyűjtése is, kellően zavarba ejtő – vagy akár fájdalmasnak is mondható – ahhoz, hogy felhívja a jelenlévők figyelmét
Anett problémájára.

Anett problémájára. Anettnek ezek a produkciói nem csak általánosságban a társadalmi előítéletek, kirekesztés és marginalitás jelenségeire irányították rá a figyelmet, hanem a jelenlévők itt „első kézből” kaphattak benyomásokat, az elszenvető szemszögéből is rátekinthettek erre a jelenségre. A „cigány viccek” gyűjtése (mindenki feszengve tagadta, hogy akár egyet is ismerne) arra is utal, hogy valamilyen módon a diákházi diákok is érintettek a témában (és valóban, elvéve bár, de találkoztam rasszista kijelentésekkel, illetve már utaltam rá, hogy éppen ebben az időszakban egy szkinhed diák is járt a Diákházba). Ugyanakkor Anett ezekkel az előadásaival olyan védett helyként mutatta meg a Diákházat, ahol a „másság” tolerált, ahol nyugodtan felhozhatja a sérelmeit, és akár hangosan ki is énekelheti magából. (A diákházi toleráns légkör amúgy valamelyest hat az előítéletek lebontására. Az iskolai mindennapokban természetes, hogy a szkinhed fiú az egyik cigány lánnyal közös programot szervez, illetve több diák is beszámolt róla, hogy jobban megismerve cigány társait felülírta a cigányságról alkotott korábbi általánosító, kirekesztő elképzeléseit.)

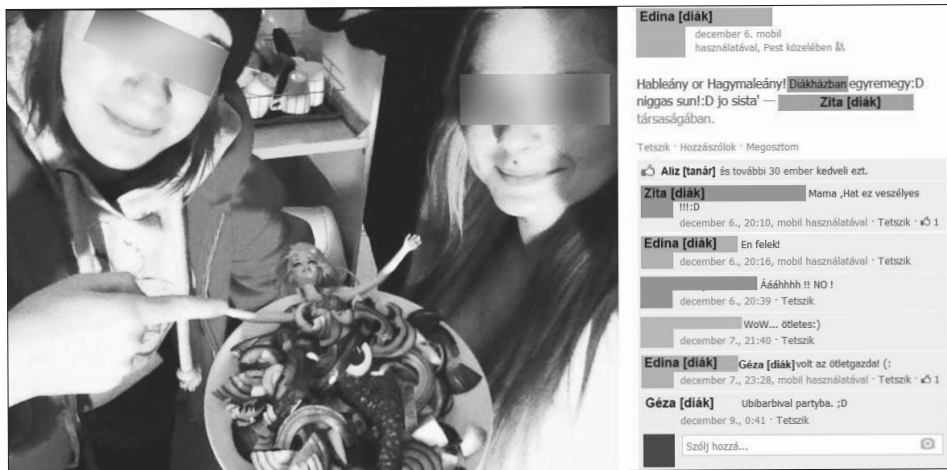
Online felületek

A diákházak az iskola weboldalan és közösségi oldalakon is napi szinten tartják a kapcsolatot. Itt az iskolai működésmódhoz tartoznak pl. a vizsgaidőpontokat, különböző iskolai programokat hirdető közlemények, vagy a diákokat felkészülésre, iskolai megjelenésre kapacitáló bejegyzések. Utóbbira példaként ld. Aliz [tanár] két diáknak szánt bejegyzését (1. kép), amelynek hangvétele a szubkulturális *communitast* is megjeleníti, illetve tartalma (az iskolába ki-be járó és távol lévő diákokat szólít meg) utal a diákházi viszonyok kötetlenségére is.



1. kép. „Hahó! Pálma, Boróka!”²⁹

Gyakoriak a kifejezetten a szubkulturális működésmódhoz sorolható tartalmak is a tanárok, de inkább a diákok részéről. Edina [diák] Facebook-posztjai jellemzően ilyenek, pl. az a Diákházban készült fotó, amelyen Zitával [diák] közösen egy hagymaszeletekkel borított sellő Barbie-t „tálnak fel” (2. kép). A tanáriban készült kép és a hozzá fűzött, szubkulturális nyelvezetet is használó kommentár a diákházi „lazaság” mellett a *communitas* egyenrangúságát is megjeleníti, amelyben a társadalmi struktúra szerint magasabb és alacsonyabb státuszú személyek („hableányok” és „hagymaleányok”) közötti rangbeli különbségek eltűnnek.



2. kép. „Hableány or Hagymaleány”

Szintén Edina [diák] posztolt egy fotót a Diákház számára foglalt asztalról (a poszt alatti kommentek alapján minden bizonnyal az érettségi vizsgát követő bankett helyszínéről) (3. kép), amely feliratában („Sulis és mégis családi”) utal a Diákházra oly jellemző családi légkörre.

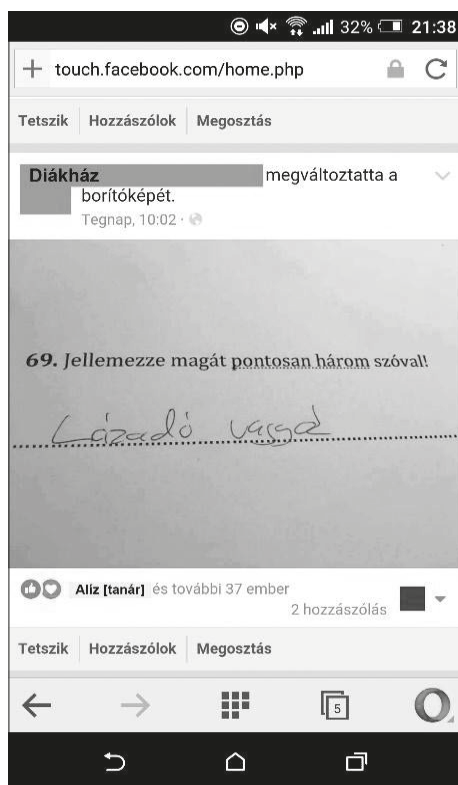


3. kép. „Sulis és mégis családi”

A Diákház és más iskolák szembeállítása jelenik meg Mátyás [diák] posztjában egy ismerősével folytatott üzenetváltásáról (4. kép), aki a közismert utálkozó hangnemben nyilatkozik saját iskolájáról, míg Mátyás üzenetei a Diákházban szerzett pozitív élményeiről tanúskodnak, amelyek miatt a nyári szünetben is hiányolni fogja a tanárokat és a „világ legjobb suliját”.



4. kép. „A világ legjobb sulija”



5. kép. „Lázadó vagyok”

Utolsó példaként a Diákház Facebook-profiljának új borítóképéről tájékoztató, több tanár és diák által „kedvelt” értesítést mutatom be (5. kép). A borítóképhez felhasznált fotón (amelyet Pali [tanár] talált az interneten) egy formanyomtatvány kérdésére („jellemezze magát pontosan három szóval”), valaki két szóban válaszolva odaírta, hogy „lázadó vagyok”. A kép jól szimbolizálja a formális intézményi keretek között maradó, de azokat a lehetőségekhez mérten megbontó diákházi működést. A fotó beállítása az iskolai Facebook-oldal borítóképeként úgy is értelmezhető, mint a Diákház azonosítása a „lázadó” attitűddel.

*

Ami az elbeszélt történeteket, beszélgetéseket, performatív aktusokat illeti, jelen elemzés számára elsődlegesen nem az a fontos, hogy az ezekben megjelenő állítások igazak-e (tényleg fogyasztanak-e drogot a diákok, leszbikus identitású lányokról van-e szó, tényleg megtörtént-e egy előadott eset), vagy tudatosan/tudattalanul fölvelt szerepeket látunk, kitalált történeteket hallunk (meglátásom szerint sok esetben az utóbbiakról van szó). Ennél sokkal fontosabb, hogy ezek az aktusok és más nyilvános gyakorlatok (stílus, dekoráció, online kommunikáció) milyen értékítéleteket jelenítenek meg. Az iskolai norma, szabály és státuszrendszer a formális kommunikáció visszaszorítása miatt döntően az itt felsorolt és hasonló nem formális és informális módokon mutatkozik meg

és jut el a diákokhoz. Ezek az informális megnyilatkozások mutatják fel az okosságot, tudást mint az iskolai státuszrendszer alapját, ugyanakkor az informális viszonyok el is rejtik a létező iskolai hierarchiát.

A diákházi diskurzus: közös értelmezések

Korábban bemutattam a formalitások tudatos leépítését, amely részben a szociokulturálisan sokszínű, az iskolai formalitásokra gyanakvással tekintő és a státuszrendszert képviselő tanárokkal szembehelyezkedő diákság szabályozására szolgál. A Diákház nem szűkíti le a kommunikáció legitím módon alkalmazható formáit a hagyományos iskolai formális elvárások és szankciók alkalmazásával, ellenkezőleg, amennyire lehet, tág kereteket hagy a diákok megnyilvánulásainak. Emiatt a diákok viselkedése (az olyan eseteket leszámítva, mint pl. a szabályzatban tiltott verekedés vagy drogfogyasztás) *formálisan nem minősülhet illegitimnek*. A formalitások mellőzése így lehetőséget ad egy olyan közösségi diskurzus kialakítására, amelyben a diákok számára megengedett, sőt, bátorított az iskolán kívüli színterekről származó értelmezések beemelése az iskolai szintre, illetve az iskolai értelmezések megkérdőjelezése vagy azok feletti alkudozás a tanárokkal. Ez lehetővé teszi, hogy a diákok részt vegyenek az iskolai értelmezési keret, illetve az egyes értelmezések legitimitásának alakításában, még ha végső soron a tanárok kontrollálják is ezt a folyamatot.

Alkudozások

A közös értelmezés formái a már-már intézményesülő alkudozások, amelyek során a diákok a tanárokkal közösen hozzák létre egy-egy jelenség, esemény, cselekedet, idea értelmezését, vagy akár az iskolai működés egyes konkrét elemeit is. Utóbbira példák a vizsgák kapcsán folytatott alkudozások arról, hogy melyik diák, mikor vagy hol vizsgázzon, vagy elmehet-e a vizsgáról. Ezek során olykor egy-egy diák esetében (személyre szabottan) felfüggesztik az adott helyzetre felállított korábbi szabályt, és a diák írhat írásbelit a szóbeli ideje alatt, ha máskor nem alkalmas neki, vagy megengedik, hogy külön teremben vizsgázzon, esetleg, hogy kimenjen a teremből bizonyos feltételek megtartása mellett. Az iskolai működésről folytatott alkudozások közé tartoznak még a tanórákon való részvételről szóló egyezkedések azokkal a diákokkal, akik a tanrendjüktől eltérve szeretnének bekérkedni valamelyik órára, vagy azokkal, akiket kicsit motiválni kell. De talán azok az esetek a leggyakoribb példák, amikor a tanárok és a diákok közösen (a leadandó tananyag jellegétől, a megjelentek számától, egyéb tennivalóitól és igényeitől függően) állapotnak meg a szünet, illetve a tanóra befejezésének időpontjáról. Néha úgy tűnik, mintha ezekben a rutinszerűen lefolytatott egyezkedésekben a tanárok a diákok engedélyéhez kötnék az óra befejezését, vagy esetleg tovább tartását. Anna [tanár] pl. egyszer komolyan (nem csak formulaként alkalmazva) a diákok elnézését kérte, amiért tovább szeretné tartani az órát, de annyira belelendült, hogy nem akarta abbahagyni (a diákok elnézték neki). Az alábbi esetben viszont a tanár hozta meg a döntést.

[Az óra 9:00 helyett 9:37-kor kezdődött, mert egy diák sem érkezett meg időben.]

Szandra [diák]: Csak negyedórája megy az óra?

Emese [diák]: Nem.

Szandra [diák]: Mikortól?

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

Szandra [diák]: Ne erőltess meg magad, Pali!

Pali [tanár]: Ma ez van. [Diákok nevetnek.] Egyébként elmondom [felemeli kicsit a hangját, diákok elcsöndesednek], hogy reggel kilenckor kilenc tanár volt benn és nulla diák. [Peti (diák) felkacag.] Azt mondtuk, ha így marad, akkor hazamegyünk. [Diákok nevetnek.]

[...]

Emese [diák]: [10:30-kor] Nem tartunk cigiszünetet?

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

Pali [tanár]: Még nincs vége.

Emese [diák]: [ironikusan] Ne legyen vége, még nem lehet vége!

Pali [tanár]: Még átvesszük ezt a részt.

[...]

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

Szandra [diák]: Fél tízre?

Pali [tanár]: Igen, kilencre.

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

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

Az alkudozások másik tétje a diákok külső színterekről származó (gyakran szubkulturális) értelmezéseinek iskolai érvényesíthetősége. Erre példa Anna [tanár] és a (volt) szkinhed Feri [diák] tanórai vitája a radikalizmus francia forradalom kapcsán felvetett fogalmáról:

Anna [tanár]: Tudjátok mi az a radikalizmus? [...] Amikor valaki szélsőséges, még véresebben, még erőszakosabban akarja elintézni. [...]

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

Anna [tanár]: ...hogy szélsőséges.

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

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

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

Ezek az alkudozások egyrészt segítik a tanárok munkáját, mert jobban megismerhetik a diákjaikat, másrészt a diákok számára lehetőséget adnak saját (ön)értelmezéseik prezentálására, azaz *szintéridegen* (iskolán kívüli szinterekről származó, a diákházi szintéren még legitimálatlan) értelmezéseik beemelésére a diskurzusba. Az értelmezések legitimációja feletti alkudozás (de akár csak a lehetősége is) az *érvényesség* élményét nyújthatja a diákok számára. Értelmezéseik így a világ leírásának egyik lehetségesen érvényes formájaként jelenhetnek meg, még ha az iskolai szintéren nem is mindig nyernek legitimitást.

A fentiek mellett, ahogyan az iskolai működésnél bemutattam, a formalizált fegyelmező eszközök egy része is épít a tanárok és diákok közös megegyezéseire. Ilyen pl. az egyéni haladási terv és a bármilyen megállapodásra köthető szerződések. Ezek a diákok saját vállalásait is tartalmazzák, amely növeli motivációjukat a szabályok (megegyezések) betartására. Továbbá a diákok döntéshozatalára és felelősségvállalására épülő gyakorlat lényegében a felnőtt problémamegoldó viselkedés fontos elemére tanítja őket.

Megkérdőjelezések

Több helyen utaltam már a diákok hierarchiát megkérdőjelező megnyilvánulásaira, amelyekre az értelmezések közös alakításának eseteiként tekintek. Ezekkel a megkérdőjelezési aktusokkal a diákok a *communitas* és a struktúra diákházi viszonyaira reflektálnak. A két ellentétes társadalmi dimenzió párhuzamos jelenléte a *diskurzust is életben tartó* feszültséget gerjeszt: egyrészt az iskola működtetéséhez, a rend fenntartásához hierarchiában kell létezni (már a segítő viszony is státuszkülönbséget foglal magában), másrészt a hierarchia működését palástolni kell a diákok elől, mivel annak explicit megjelenítése többségükből ellenállást vált ki. Ez a feszültség olyan megnyilvánulásokhoz is vezet, amelyekkel a hierarchikus viszonyok, a tanárok toleranciája, illetve a *communitas*-élmény határai felmérhetők, beállíthatók. A diákházi szintér nyílt, őszinte viszonyai, illetve a tanárok és diákok közötti tréfálkozások szabadossága védett közeget biztosítanak ehhez a diákok számára.

A *nyílt, őszinte interszónális viszonyok* fenntartása vagy felvállalása a diákházi diskurzus alapvető jellemzői közé tartozik. A diákok egy része tanórákon, a tanárban, szünetekben vagy máskor is szokott nyíltan beszélni a Diákházzal vagy tanárokkal kapcsolatos kétségeiről, egyéb problémáiról, magánéletéről (pl. a szerelmi-szexuális életük részleteit vagy ezzel a témával kapcsolatos kérdéseiket néhanyan meglepően nyíltan tudják megbeszélni a tanárok némelyikével), de az egyéni beszélgetések kifejezetten az őszinte megnyilatkozásoknak teret adó légkört teremtenek a diákok és tanárpárjaik között. A korábban már említett mentor-gyakornok vendégeknek a diákok ezt így adták elő:

Vendég: Mi az a kérdés, amit nem nagyon szeretnétek...

Gyuri [diák]: Nekem mondhatnak bármit.

Vendég: ...amit a mentor föltesz neked, hogy azt azért ne kérdezze meg?

Gyuri [diák]: Meg lehet mondani.

Vendég: De ezt kérdezem tőled, hogy mi az a kérdés, ami helyből zaklatásnak tűnne?

Lali [diák]: Én nagyon jó kapcsolatban vagyok az itteniekkel, és igazából még nem volt...

Gyuri [diák]: Nekem se volt ilyen amúgy, hogy olyan kérdést tett volna föl, amire azt mondom, hogy izé.

Anni [diák]: Alapvetően a gondolkozásunk úgy is olyan, hogy – nem hiába, ugye deviánsok járnak ide – tehát igazából nem hiszem, hogy van olyan kérdés, amivel... hogy „figyelj, azér’ ez sok”, tehát ilyen nincs.

Diákok: (nevetnek).

A hitelesség forrásának is tekintett őszinteség a tanárok részéről a diákházi munka egyik alapfeltételének is mondható.

Anna [tanár]: Itt a hitelesség a fontos. Azért mondom a nyitottságot, mert az tud hiteles lenni, aki eléggé nyitott. Azt gondolom, hogy aki meg nem, az nem tud itt tanítani sokáig. [...] Ezt van, aki nem bírja, az elmegy innen. Ilyet már láttam, mióta dolgozom. Meg olyat is, hogy nem ment el, de nem is működött jól. Tehát manipulált, mert ez meg a másik módszer, a manipulálás. Nem teszi ki magát, nem őszinte, nem hiteles, hanem folyamatosan manipulál, hogy megvédje a saját személyiségét.

A nyílt, őszinte viszonyok lehetőséget adnak a hierarchia direkt megkérdőjelezésére (pl. egyszer egy diák megkérdezte egy hospitáló tanártól, hogy van-e érettségije), másrészt a tanárok toleranciájának (és a *communitas*nak) a határait feszegető provokációkra. Ilyen például, amikor a diákok bejelentik a tanároknak, hogy nem mentek órára, vagy a korábban említett drogozós és leszbikus beszélgetések vagy performatív aktusok is. De jó példa erre Anett [diák] esete, aki a tanáriban elmélyülten dolgozó Anna [tanár] és több diák jelenlétében adta elő a Prosectura nevű punk zenekar egyik számának refrénjét, fennhangon énekelve, hogy „jó lenne megpróbálni, kéz nélkül maszturbálni”, majd hangos vitába keveredett egy másik diákkal arról, hogy a szövegben „két kézzel”, vagy „kéz nélkül” maszturbálnak-e. (Anna [tanár] semmi jelét nem adta, hogy zavarná a mellette zajló esemény.) Ezek az esetek az ellenállás témánál is említetthez hasonló *védelmes provokációnak* (Cohen, 1955) is tekinthetők, csak amíg ott Thia [tanár] és a diákok közösen léptek fel egy Diákházon kívüli „konform” világgal szemben, addig itt a diákok „vizsgáztatják” a tanárt. Ennek a provokációnak a legkülönbözőbb formáit láttam a Diákházban a nyílt vagy áltudományos érdeklődésbe rejtett obszcenitástól kezdve a tanárok tanórai gúnyolásán, bökdösésén, a morális tartásukat megkérdőjelező gyanúsításokon keresztül a diákok álnaív értetlenkedéseiig. A tanárok általában végtelen türelemmel kezelik ezeket a helyzeteket, a legtöbb esetben a szemük se rebben. Minthogy ritkán tudnak a tanárokból a *communitas*-élménynek ellentmondó (pl. autoriter) reakciókat kiváltani, a diákoknak ezek a provokációi általában sikertelenek, viszont így alkalmasak a *communitas*-élmény megerősítésére.

A hierarchia vagy a *communitas* megkérdőjelezésére, illetve a kettő viszonyának beállítására alkalmas eszköz továbbá a *tréfa*, amely „puhítja” a megkérdőjelezési aktust, és ilyen formában nem veszélyezteti ténylegesen az iskolai viszonyokat. Erre jó példa András [tanár] órai esete egyik párjával, Zolival [diák].

[A tanóra kb. 10 perce folyik. Zolinak (diák) megszólal a mobiltelefonja.]

Zoli [diák]: [feláll a helyéről, elindul kifelé a teremből]

András [tanár]: [rászól] Zolika!

Zoli [diák]: Bocs, ez most nagyon fontos.

András [tanár]: Bazeg.

Zoli [diák]: [néhány perc múlva visszatér]

[Később András egy papírlapról felolvas. Zoli közbeszól, és érdeklődik, hogy miért nem kapják meg a diákok fénymásolatban ezt az anyagot.]

András [tanár]: Mert megállapodtunk a tanárokkal, hogy... [Itt félbehagyja, mert Zoli nem figyel: épp a telefonján nyomkodja a gombokat.] Ha kérdeztél, legalább arra méltass, hogy figyelsz a válaszomra!

Zoli [diák]: [nem reagál]

András [tanár]: [idegesen] Ne telefonálj!

Zoli [diák]: Nem telefonálok.

András [tanár]: [nem válaszol, de érezni lehet, hogy feszült]

Zoli [diák]: Most ideges vagy?

András [tanár]: Esküszöm, majdnem feldugtam neked [értsd: a telefont].

[Folytatódik az óra. Zoli többször közbeszól, ilyenkor András néha rászól: „Zolika!” Egy alkalommal Zoli megint közbeszól, nevet valamin.]

András [tanár]: Min nevensz?

Zoli [diák]: Nem én kezdtem. [Juditra (diák) mutat.] Egymásra néztünk és nevetünk. Most ideges vagy? Kiengesztelhetlek valamivel? Egy sörrel?

András [tanár]: Hát ez nem is rossz ajánlat.

[A sörözésről beszélgetnek még egy darabig, Péter (diák) is bekapcsolódik a témába.]

Zoli [diák]: [mintegy a korábbiakra reagálva, tréfásan közbeszúrja] Majd ideküldök cigányokat [értsd: a kialakult helyzet rendezése végett].

András [tanár]: Jöjjenek, mindenkit felvesszünk [értsd: az iskolába].

[Az összes diák nevetésben tör ki.]

Zoli [diák]: [Egy filmről kezd beszélni, amelynek egyik jelenetében cigányok szerepelnek. Istvánnal vitatkozni kezdenek, hogy ki rendezte a filmet.]

András [tanár]: Térjünk vissza az óra témájához!

[A diákok elcsendesednek. Ezután térképeket tanulmányoznak. András kérésére Zoli olvas fel adatokat a térképről. András föléje hajol, együtt nézik a térképet, tárgyalják a részleteket a legnagyobb nyugalommal. Az előbbi feszültségnek nincs nyoma közöttük vagy a diákok között.]

András [tanár]: [az óra végén, az adatok felolvasására célozva] Köszönöm szépen, Zolika, a segítséget az órám!

Ebben a megkérdőjelezési aktusban Zoli a tanár provokálásával feszegeti a számára felkínált kommunikációs lehetőségek határait, amelyek valahol ott húzódnak, ahol a diákközösség többi tagjának fejlődése veszélybe kerülhet. Gyakori, hogy diákok nem figyelnek órán, vagy az óra menetébe nem illeszkedő tevékenységet folytatnak, esetleg távoznak, de ezzel ritkán váltanak ki feszültséget, pláne, ha a diák kimutatja jó szándékát, illetve ha ezek a tevékenységek nem lehetetlenítik el más diákok részvételét. Itt azonban nem arról van szó, hogy Zoli nem figyel, hanem látványosan *eljátssza* a „nem figyelést”, a tanári tekintély semmibe vételét. Ez az előbbieken túl még annyiban is veszélyeztetheti a diákok haladását, amennyiben a rendet támadja. A rendezettség élménye nélkül pedig a *communitas* élménye könnyen anarchikus állapotokhoz vezethet.³⁰

Míg Zoli óra eleji kijelentései és egyéb megnyilvánulásai alkalmasak annak felmutatására, hogy saját viselkedését csupán önmagának van hatalma befolyásolni, addig a tanár reakciói alkalmasak a diákok megnyilvánulásai fölötti tanári befolyás fenntartására, illetve annak felmutatására, hogy az iskolai szintéren zajló tevékenységeket mégiscsak a tanárok legitimálják.

Itt a közvetlen hangnem, a tanulók nyelvezetének alkalmazása a rejtett tanári befolyás fenntartásának eszközei is, amelyekkel elkerülhető, hogy a verbális kommunikációban formális szinten megjelenjen a hierarchia, emiatt azonban tartalmi szinten megjeleníthetővé válik. Így érthető, miért engedi meg magának a tanár a trágárságot, amely ez esetben erős agresszivitást is sugároz (ld. a szexuális töltetű fenyegetést: „esküszöm, majdnem

feldugtam neked”), amelyet a fenti párbeszédben csak a tanár alkalmaz, informálisan megjelenítve ezzel a hierarchiát. Másrészt a szóváltás során ez az első tréfás (vagy vélhetően annak szánt) megnyilvánulás, amely utat nyit a konfliktus feloldása felé, amennyiben kijelöli a hierarchikus viszonyok explicitté tételének egyik, adott keretek között érvényes módját, a tréfát. Ehhez a későbbiekben a diák is igazodik, vagyis elfogadja magára nézvést a szintéren szokásos rendet.

Douglas (2003) a tréfálkozási rítusok elemzése kapcsán említi a viccek társadalmi szerepét, miszerint alkalmat adnak valamely explicit és valamely, az előbbinek ellentmondó implicit minta ütköztetésére, lehetőséget nyújtva ezzel annak felismerésére, hogy az elfogadott minta nem szükségszerű. Éppen ezért a vicc mindig „potenciálisan felforgató jellegű, mivel formája szerint [...] felülkerekedik az ellenőrzésen, a hierarchia kiegyenlítésére tör, az intimitás diadalát jelenti a formalitással szemben, a nem hivatalos értékeket a hivatalosakkal szemben” (Douglas, 2003. 125.). „A nevetés és a viccek, mivel az osztályozást és a hierarchiát támadják, alkalmas szimbólumok a nem hierarchizált, differenciálatlan társadalmi viszonyok értelmében felfogott közösség kifejezésére.” (Douglas, 2003. 132.) Ebben az esetben annyiban el kell térnem Douglas értelmezésétől, hogy a vizsgált szintéren a „hivatalosan” elfogadott értékrend éppenséggel pont a nem hierarchizált, differenciálatlan társadalmi viszonyokat (a *communitast*) teszi explicit mintává, és a hierarchizált viszonyok meglétére való utalás lehet felforgató jellegű. Továbbá itt nincs szó tréfálkozási rítusról, viszont beszélhetünk a tréfálkozásról úgy, mint az iskolai szintéren a feszültség oldására már-már intézményesült módon alkalmazott eszközzel.

Zoli első olyan próbálkozása a kialakult helyzet kezelésére, amelyet a tanár érvényesként fogad el, egyben az első tréfás megnyilvánulása is („Most ideges vagy? Kiengesztelhetlek valamivel? Egy sörrel?”). A megnyilvánulás közvetlensége a *communitas* élményét fejezi ki. Látható, hogy a tanár azonmód visszaigazolja a próbálkozás érvényességét („hát ez nem is rossz ajánlat”).

Zoli következő tréfás megnyilvánulásában („majd ideküldök cigányokat”) újfent az iskolai hierarchia létezésének explicitté tételét provokálja: a „verőemberek” emlegetése egy olyan másik szintérre utal, amely szabályai szerint neki lenne befolyása a tanár megnyilvánulásai felett, és nem fordítva. Ez a szembeállítás rámutat az elfojtott mintára (iskolai hierarchia), és egy pillanatra megbontja az explicit mintát (*communitas*-élmény). A tanár válasza („Jöjjenek, mindenkit felveszünk.”) tartalmazza mindkét mintát. Egyrészt arra utal, hogy az iskolai szintéren ezek az emberek is a tanárénál alacsonyabb diák státuszba kerülnének, másrészt a tanár maga is bekapcsolódik a tréfálkozásba, ezzel az aktuálisan megerősítve a *communitas*-élményt. Ugyanakkor az etnikai dimenzió behozatalával a diák egy másfajta hierarchiára is utal. Bár az explicit minta szerint az iskolában nincs jelentősége az egyén etnikai hovatartozásának, Zoli kijelentése burkolt célzás ennek ellenkezőjére. A tanár a *cigányság* (mint minőség) említése hallatán a (segítő pedagógiát alkalmazó) iskolába való felvételre asszociál. A kijelentés attól válik humorossá, hogy egyszerre tartalmazza a cigányság segítségre szorultságának képét (strukturálisan alávetett pozíció – implicit minta) és egyenrangúságának képét (*communitas* – explicit minta).

A megkérdőjelezési aktus tehát betölti funkcióját. Az iskolai rend engedi megnyilvánulni a diák ellenérzését a hierarchiával szemben, ugyanakkor olyan mederbe tereli (tréfa), amelyben haladva nem jelent tényleges veszélyt a hierarchiára vagy a többi diák haladására nézve (a feszültséget levezető tréfa után lehetővé vált az órai munka folytatása, Zoli aktív hozzájárulásával). A megkérdőjelezési aktus egy közös értelmezési gyakorlat, amelyben a diákok aktív részvételével bomlik és erősítődik meg a hierarchikus rend. A megkérdőjelezésekben való részvétel elfogadhatóvá teszi a hierarchiát a diákok számára. Egyrészt azért, mert retorziók nélkül megkérdőjelezhető, másrészt azért, mert a diskurzusban a diákok megtapasztalják, hogy az iskolai hierarchiába való beilleszkedés mellett lehetséges a *communitas* élményének fenntartása is.

A diákházi megoldás

A Diákház sajátos jellegét a társadalmi hierarchiával, struktúrával szembeállítható szubkulturális elemek adják. A Diákház ugyan nem tekinthető szubkultúrának, a formális keretek és irányítás már önmagában kizárja Haenfler (2013) itt használt definíciójából, de működésében megfigyelhetők a szubkulturális közösségekben leírt hatásmechanizmusok, amelyek az iskolai elemekkel társulva vagy már önmagukban is jótékony hatásúak lehetnek a diákok számára. Az egyik ilyen hatás a szubkultúra szociális és védő funkcióinak elérhetővé tétele. A hazai szubkultúra-kutatásban megkerülhetetlen Rácz (1998) írja le, ahogyan a intézményesített szférából kirekedő/kivonuló fiatalok társadalmi státusza lefokozódik, ahogyan perifériára, illetve szociális vákuumba kerülnek. A szubkulturális csoport szocializáló szerepet tölt be és biztonságot nyújt számukra. A fiatalok közös háttértudást, a domináns kultúrával szembeállítható világ-meghatározást alakítanak ki, önértékelésük javul a hozzájuk hasonló problémákkal küzdők körében, a szubkulturális stílussal kifejezhetik másságukat, az alternatív értékrend alapján pedig felértékelhetik státuszukat.

A Diákházban a diákok családi, szociális, etnikai, (szub)kulturális stb. háttérük és egyéb jellemzőik, önértelmezéseik, valamint iskolai karrierjük és az iskolából való kihullásukhoz vezető problémáik szerint igen sokfélék. Abban viszont hasonlóak, hogy ezek a jellemzőik, önértelmezéseik, problémáik (vagy legalábbis egy részük) a korábbi iskoláikban (nem megoldható) problémaként jelentkeztek. Mondhatni *különböztek* a korábbi iskoláik keretein belül kezelhető jelenségektől. A Diákházban a diákoknak ez a „mássága” tehát a perifériára sodródás magyarázó elveként jelenik meg. Másrészt a másság a Diákházba való belépés (így a szociális integráció)

alapja is. Harmadrészt a Diákházban a másságot megfosztják a hagyományos iskolai színtereken érvényes (negatív) értelmezéseitől, és lehetővé teszik új (pozitív) értelmezések hozzákapcsolását. Az iskola így lehetőséget nyújt arra, hogy a másságukat ne valamire való alkalmatlanságként, hanem ellenkezőleg, alkalmasságként éljék meg. Továbbá a sokszínűséget, másságot üdvözlő/elfogadó diákházi megnyilvánulások azt üzenik a diákok számára, hogy ők is elfogadhatók, és az iskola problémáikkal, hibáikkal, sérüléseikkel, megrekedt

A Diákházban a diákok családi, szociális, etnikai, (szub)kulturális stb. háttérük és egyéb jellemzőik, önértelmezéseik, valamint iskolai karrierjük és az iskolából való kihullásukhoz vezető problémáik szerint igen sokfélék. Abban viszont hasonlóak, hogy ezek a jellemzőik, önértelmezéseik, problémáik (vagy legalábbis egy részük) a korábbi iskoláikban (nem megoldható) problémaként jelentkeztek. Mondhatni különböztek a korábbi iskoláik keretein belül kezelhető jelenségektől.

A Diákházban a diákoknak ez a „mássága” tehát a perifériára sodródás magyarázó elveként jelenik meg. Másrészt a másság a Diákházba való belépés (így a szociális integráció) alapja is. Harmadrészt a Diákházban a másságot megfosztják a hagyományos iskolai színtereken érvényes (negatív) értelmezéseitől, és lehetővé teszik új (pozitív) értelmezések hozzákapcsolását. Az iskola így lehetőséget nyújt arra, hogy a másságukat ne valamire való alkalmatlanságként, hanem ellenkezőleg, alkalmasságként éljék meg.

fejlődési folyamataikkal együtt is bizalmat szavaz nekik. Ez erősíti elköteleződésüket a Diákház felé, illetve az iskolai részvételre irányuló motivációjukat.

Ugyanakkor, amíg a Rácz (1998) által megfogalmazott lefokozódás a formális intézményi rendszerben jön létre, így az egész rendszerrel szembeni ellenálláshoz vezet, addig a Diákház úgy tud teret adni ennek az ellenállásnak, hogy iskolaként maga is a formális intézményi rendszert képviseli. Ilyen módon azt is lehetővé teszi, hogy a *communitas* átélése ne járjon együtt a társadalomból (itt az oktatási rendszerből) való kilépéssel. Tehát az iskolai működésmód intézményesített keretei biztosítják, hogy a szubkulturális működésből származó előnyök átkonvertálhatók legyenek az oktatási rendszerben érvényes értelmezési keretbe, azaz az iskolai célok (pl. érettségi) eléréséhez alkalmazható eszközökké/készségekké/tudássá formálja azokat.

Ahogy a témák bemutatásánál írtam róla, a *tudás, okosság, képzettség* és a magasabb státusz közötti kapcsolatot felmutató értelmezések sokszor gyanúsak a diákok szemében, mivel az intézményesített oktatási rendszerre és a formális hierarchikus viszonyokra utalhatnak. Azonban a Diákházban a *tényleges tudás* a tanári vagy formális intézményi szűklátókörűség, önkény ellenpontjaként, a rajtuk való felülkerekedés eszközeként is megjelenik. Hasonlóan, az *önállóságot és felelősségvállalást* fókuszba helyező értelmezések képviselhetik a felnőtt viselkedést, azt a strukturális pozíciót, amelyre az iskola felkészít, ugyanakkor a hagyományos iskolai kötöttségekkel való leszámolás eszközei is lehetnek. A diákok nem a külső (oktatási intézményi) elvárásokhoz való igazodásból teljesítenek (vagy azok elutasítása miatt nem teljesítenek), hanem a következményeket mérlegelve hozzák meg saját döntéseiket az iskolai aktivitásukról. Az *önállóság, felelősségvállalás* és a *tudás* témái így átjárást biztosítanak a szubkulturális és iskolai működésmód között. Ez az átjárás lehetővé teszi, hogy a diákok anélkül emelhessék be az iskolai működésmódra is jellemző témákat a számukra jelentőséggel bíró témák/értékek közé, hogy le kellene mondaniuk a szubkulturális működésmód nyújtotta szabadság, ellenállás, egyediség, *communitas* élményeiről, és ezek megélésén keresztül önmaguk felértékeléséről.

A diákházi „megoldás” az ellentétes dimenziók együttes megjelenítése miatt válik alkalmazhatóvá olyan problémák megoldására (a strukturális pozícióemelkedés és a strukturán való kívülállás élményének együttes biztosítására), amelyre sem a formális intézmények, sem a szubkulturális színterek önmagukban nem nyújtanak lehetőséget. Így nemcsak az érettségi válik elérhetővé a Diákházba járó fiatalok számára, hanem a potenciálisan veszélyes deviáns életút helyett egy biztonságosabb, a másság élményét és megjelenítését középpontba állító mintát is kapnak.

Irodalom

- Becker, H. S. (1966): *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, The Free Press.
- Bennett, A. (1999). Subcultures or neo-tribes? Rethinking the relationship between youth, style and musical taste. *Sociology*, 33(3), 599–617. DOI: [10.1017/s0038038599000371](https://doi.org/10.1017/s0038038599000371)
- Bey, H. (1985). *T.A.Z. The temporary autonomous zone, ontological anarchy, poetic terrorism*. Autonomedia.
- Bodó Balázs (2004). Szintelen színterek. *Café Babel*, 13(47–48), 19–35.
- Burke, P. (1991). *A népi kultúra a kora újkori Európában*. Századvég Kiadó – Hajnal István Kör.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys. The culture of the gang*. Free Press.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation. A guide for fieldworkers*. AltaMira Press.
- Douglas, M. (2003). *Rejtett jelentések*. Osiris.
- EMMI 2012. 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. *Oktatási és Kulturális Közlöny*, (4/19, 2914–3051. <http://okk.kozlonyok.hu/PDF/2012/19.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 27.
- Ensminger, D. (2013). Slamdance in the no time zone. Punk as repertoire for liminality. *Liminalities: A Journal of Performance Studies*, 9(3). <http://liminalities.net/9-3/slamdance.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 27.

- Gáti Bence (2012). *A buddhizmus lélektana, spirituálisitása és irányzatai*. Kossuth.
- Geertz, C. (2001c). Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In Geertz, C., *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Osiris. 194–226.
- Gelder, K. (2005). The field of subcultural studies. In Geertz, C., *The subcultures reader*. 2. kiadás. Routledge. 1–15.
- Glass, P. G. (2012). Doing scene. Identity, space, and the interactional accomplishment of youth culture. *Journal of contemporary ethnography*, 41(6), 695–716. DOI: [10.1177/0891241612454104](https://doi.org/10.1177/0891241612454104)
- Gyáni Gábor (1999). *Az utca és a szalon. A társadalmi térhasználat Budapesten (1870–1940)*. Új Mandátum.
- Haenfler, R. (2004). Rethinking subcultural resistance. Core values of the straight edge movement. *Journal of contemporary ethnography*, 33(4), 406–436. DOI: [10.1177/0891241603259809](https://doi.org/10.1177/0891241603259809)
- Haenfler, R. (2013). *Subcultures. The basics*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315888514](https://doi.org/10.4324/9781315888514)
- Hannerz, E. (2015). *Performing punk*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/9781137485922](https://doi.org/10.1057/9781137485922)
- Haslop, C., Hill, H. & Schmidt, R. A. (1998). The gay lifestyle. Spaces for a subculture of consumption. *Marketing intelligence & planning*, 16(5), 318–326. DOI: [10.1108/0263450981022993](https://doi.org/10.1108/0263450981022993)
- Heacox, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára*. Szabad Iskoláért Alapítvány.
- Hebdige, D. (1979). *Subculture. The meaning of style*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203139943](https://doi.org/10.4324/9780203139943)
- Hodkinson, P. (2005). Insider research in the study of youth cultures. *Journal of Youth Studies*, 8(2), 131–149. DOI: [10.1080/13676260500149238](https://doi.org/10.1080/13676260500149238)
- Hudson, A. M. (2015). *Nail polish and polos. The workplace experiences of out femme and butch lesbians*. Szakdolgozat. Texas State University, San Marcos.
- Hutson, S. R. (2000). The rave. Spiritual healing in modern western subcultures. *Anthropological quarterly*, 73(1), 35–49.
- Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. Ökonet.
- King, D. C. (2009). *The Mohawk*. Marshall Cavendish.
- Kotschy Beáta (1997). Kooperatív tanulás. In Báthory Zoltán & Falus Iván (szerk.), *Pedagógiai Lexikon*. Keraban. 277–278.
- Kulcsár Zsuzsanna (1998). *Egészségpszichológia*. Eötvös.
- McRobbie, A. (1989). Second-hand dresses and the role of the ragmarket. In McRobbie, A., *Zoot suits and second-hand dresses. An anthology of fashion and music*. Palgrave Macmillan. 23–49. DOI: [10.1007/978-1-349-19999-0_2](https://doi.org/10.1007/978-1-349-19999-0_2)
- Mészáros György (2014). *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Iskolakultúra.
- Mészáros György (2017). *Pedagógiai etnográfia*. ELTE Eötvös Kiadó.
- MSZ 2007. *Oktatási intézmények tervezési előírásai. 3. rész: Középfokú oktatási intézmények*. MSZ 24203-3:2007. Magyar Szabványügyi Testület
- Muggleton, D. (2002). *Inside subculture. The post-modern meaning of style*. Berg. DOI: [10.5040/9781474214988](https://doi.org/10.5040/9781474214988)
- N. Kollár Katalin (1997). Kooperáció az iskolában. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenséggilága*. ELTE Eötvös Kiadó. 207–222.
- O'Brien, J. (2009, szerk.). *Encyclopedia of gender and society*. Sage. DOI: [10.4135/9781412964517](https://doi.org/10.4135/9781412964517)
- Ratkóczi Éva (2003). *Életesemények lelki zavarai II. Személyiségzavarok*. Semmelweis Egyetem TF – Párbeszéd (Dialogus) Alapítvány.
- Rácz József (1998). A '80-as évek ifjúsági szubkultúrái Magyarországon. In Rácz József (szerk.), *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana. 51–69.
- Redl, F. (1948). Resistance in therapy groups. *Human Relations*, 1(3), 307–313. DOI: [10.1177/001872674800100302](https://doi.org/10.1177/001872674800100302)
- Rill, B. (2006). Rave, communitas, and embodied idealism. *Music therapy today*, 7(3), 648–661.
- Rohrer, I. (2014). *Cohesion and dissolution. Friendship in the globalized punk and hardcore scene of Buenos Aires*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-658-04360-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04360-5)
- Sylvan, R. (2002). *Traces of the shodkipirit. The religious dimensions of popular music*. New York University Press.
- Szentesi Balázs (2013a). A (szub)kulturális kategorizáció mint pedagógiai eszköz. Egy alternatív középiskola belső diskurzusai kulturális és kommunikációs megközelítésben. In Szász Antónia & Kirzsa Fruzsina (szerk.), *Kultúrákutató és narratíva. Tanulmánykötet A. Gergely András tiszteletére 60. születésnapja alkalmából*. MAKAT – L'Harmattan. 296–310.
- Szentesi Balázs (2018). A belső pozíció haszna. A saját közösség kutatásának tapasztalatai. *Kultúra és közösség*, 9(4), 89–101. <http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2018/4/08.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 06. 27.
- Szentesi Balázs (2019a). Intézményesített szubkultúra? Az ellenállás mint a formális nevelés eszköze. *Doktori disszertáció*. Corvinus Egyetem, Budapest. DOI: [10.14267/phd.2020005](https://doi.org/10.14267/phd.2020005)

Szentesi Balázs (2019b). Másság és alkudozás. Az érvénytelenség problémájának megoldása egy alternatív gimnáziumban. *Jel-kép*, 8(1), 1–15. DOI: [10.20520/jel-kep.2019.1.1](https://doi.org/10.20520/jel-kep.2019.1.1)

Szentesi Balázs (2019c). Másság, felelősségvállalás és tudás. A szubkulturális és intézményi értelmezések összefonódásának haszna egy alternatív gimnázium belső diskurzusában. *Socio.hu*, 9(3), 28–50. DOI: [10.18030/socio.hu.2019.3.28](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2019.3.28)

Szentesi Balázs (2020). Kívülállók közössége? A kommunis megnyilvánulási formái és funkciója egy alternatív középiskolában. *Szociológiai Szemle*, 30(3), 27–48. DOI: [10.51624/szocszemle.2020.3.2](https://doi.org/10.51624/szocszemle.2020.3.2)

Thornton, S. (1995). *Club cultures. Music, media and subcultural capital*. Polity.

Turner, V. (2002). *A rituális folyamat. Struktúra és antistruktúra. A Rochesteri Egyetemen (Rochester, New York) 1966-ban tartott Lewis Henry Morgan-előadások*. Osiris.

Van Gennep, A. (2007). *Átmeneti rítusok. Az ajtóhoz és a küszöbhez, a vendégszeretethez, az örökbe-fogadáshoz, a terhességhez és a gyermekágyhoz, a születéshez, a gyermekkorhoz, a serdülőkorhoz, a beavatáshoz, a felszenteléshez, a koronázáshoz, az eljegyzéshez, a házassághoz, a temetéshez, az évszakokhoz és más egyébhez kapcsolódó rítusok módszeres elemzése*. MTA Néprajzi Kutatóintézete – PTE Néprajz – Kulturális Antropológia Tanszék – L'Harmattan.

Viega, M. (2013). „Loving me and my butterfly wings.” A study of hip-hop songs written by adolescents in music therapy. *Doktori disszertáció*. Temple University, ProQuest Dissertations Publishing.

Williams, J. P. (2014). Subcultures and deviance. In Dwelling, M., Kotarba, J. A. & Pino, N. W. (szerk.), *The death and resurrection of deviance. Current ideas and research*. Palgrave Macmillan. 108–123. DOI: [10.1057/9781137303806_7](https://doi.org/10.1057/9781137303806_7)

Jegyzetek

¹ Az iskola, az adatközlők és egyes események nevét a dolgozatban megváltoztattam.

² A tanulmány egyes részletei más publikációkban is megjelentek (Szentesi, 2013a, 2018, 2019b, 2019c, 2020).

³ A 12 éves időszak alatt történt változások a Diákház működésében többnyire apró módszertani/eljárásbeli változtatások, amelyek az iskola pedagógiai alapvetéseit, illetve a szubkulturális működés és kommunis általam leírt jelenségeit nem érintik.

⁴ A terepmunkám második szakaszának kezdetekor érvényben lévő (nem kötelező) előírások (MSZ 2007) szerint a középfokú oktatási intézményekben az osztályterem számára meghatározott minimális alapterület 52 m² volt. Csoportteremnél 26, stúdiónál és igazgatói szobánál 18, nevelőtestületi szobánál 50 m² az alsó mérhető.

⁵ A buddhizmusban Mahákála (=„nagy fekete”) dharmapála, a Dharmát (törvény) védelmező istenségek egyike. Az ellenségek és negatívítások (saját rossz szokások, külső ártó hatások) legyőzéséhez hívják. Fekete színe a mindent (minden szint) magába olvasztó végső valóságot jelképezi (Gáti, 2012).

⁶ Haenfler (2013) a definícióból kizárja azokat a közösségeket, amelyek bár megkülönböztethető szokásokkal, viselettel, érdeklődéssel vagy értékrenddel jellemezhetők (pl. rendvédelmi szervek, élsportolók, egyetemisták), azonban önértelmezésüknek nem része a fennálló társadalmi-kulturális renddel szembeni ellenállás és/vagy a marginalitás.

⁷ Korábban fél évekre osztották, a 2011–2012-es terepmunkám óta negyed évekre osztják az évet.

⁸ A Diákház az első között vezette be az előrehozott érettségi gyakorlatát, amely később más hazai oktatási intézményekben is elérhetővé vált. A terepmunka óta megváltozott állami szabályozás már nem teszi lehetővé, hogy bármely tantárgyból előrehozott érettségét tarthassanak.

⁹ Az oktatási intézmények felé támasztott szervezeti elvárások miatt létezik ugyan igazgatói pozíció a Diákházban (az egyik legrégebbi diákház tanár, István tölti be), de gyakorlatilag nem jár irányítói hatalommal/jogkörrel. Utóbbit a stáb közösen gyakorolja.

¹⁰ Például túlságos bevonódás, elfoglaltság, kiégés, elfáradás (Kulcsár, 1998; Ratkóczi, 2003).

¹¹ A differenciált oktatási megközelítésben a diákok egyéni szükségleteinek, tanulási módszereinek, stílusának, tudásszintjének, erősségeinek és érdeklődésének figyelembevételével állapítják meg a tanítás sebességét,

- szintjét, jellegét. A tanárok teret adnak a diákok saját választásainak, vállalásainak, tevékenyen bevonják őket a munkába, gondolkodásra, erőfeszítésre ösztönzik őket az érdemi tanulás érdekében (Heacox, 2006).
- ¹² Az individualizációra és a versengésre épülő oktatás alternatívájaként kidolgozott, a résztvevők együttműködésén alapuló, a diákok interakcióját előtérbe helyező és kiaknázó kiscsoportos oktatási forma. Felhasználható többek között az együttműködéshez szükséges képességek és készségek, a problémamegoldó gondolkodás, a reális önértékelés fejlesztésére, a szociális magatartásformák, kommunikációs helyzetek, társas szerepek gyakorlására (Kagan, 2004; Kotschy, 1997; N. Kollár, 1997).
- ¹³ Azóta megszüntették, mert úgy találták, hogy nincs igazán jelentősége az érettségi sikere szempontjából.
- ¹⁴ Mezopotámiai–görög eredetű, a téli napforduló idején Szaturnusz isten tiszteletére tartott ókori római ünnep elnevezése.
- ¹⁵ A legkülönbözőbb szubkultúráknál írtak le hasonlót, pl. jazz-zenészeknél (Becker, 1966), *raverek*nél (Thornton, 1995) vagy a nem egyetlen csoporthoz kötődő, különböző szubkulturális szinterek között mozgó poszt-szubkulturalistáknál (Muggleton, 2002).
- ¹⁶ Pontosabban egy alternatív iskolák számára rendezett találkozón megjelenő többi iskolát.
- ¹⁷ Redl (1948) a csoportterápiában kezelt fiatalok egyik ellenállási technikáját így írja le: a deviáns fiatalok, ha a csoportvezetővel túl jó kapcsolatuk kezdene kialakulni, a legkülönbözőbb módokon igyekeznek kiváltani belőle olyan reakciót, amit korábban egy gyűlölt személytől kaptak (pl. düh, fegyelmezés). Ha ez sikerül, akkor mondhatják, hogy „minden felnőtt egyforma”, és erre hivatkozva állhatnak ellen a csoportvezető elvárásainak. Cohen (1955) ezt alkalmazza a szubkulturalistákra, akik a csoporton kívüliekből kiprovokált haragra, ellenséges érzületekre hivatkozva mentik fel magukat a feléjük érvényes morális kötelezettségeik alól.
- ¹⁸ Van Gennep (2007) három, minden átmeneti rítusban megjelenő fázist ír le: az *elválasztó* fázist (amely az egyént vagy csoportot elválasztja korábbi társadalmi helyzetétől), a *határhelyzeti* vagy *liminális* fázist (amelyben az egyénre vagy csoportra a korábbi helyzetéhez kapcsolódó társadalmi elvárások már nem, az újak pedig még nem érvényesek) és a *befogadó* fázist (amelyben a rítus alanyait a közösség újra befogadja, de már egy újabb társadalmi helyzetben).
- ¹⁹ A Diákházban (is) gyakran használt szleng kifejezés, személyeskedő hangvételű verbális kritizálásra, ugratásra, megszégyenítésre utal. Akkor sikeres, ha annyira letaglózó erejű, hogy az alanya nem tud érdemben reagálni rá.
- ²⁰ A *communitast* Turner (2002) mellett mások is egyes szubkultúrákhoz kapcsolódó élményként írják le. Pl. punk szintereknél (Rohrer, 2014), Ensminger (2013), *raverek*nél (Hutson, 2000; Rill, 2006) vagy a hip-hop-nál (Viega, 2013). Sylvan (2002) leírja általában véve az ifjúsági zenei szubkultúrák kapcsán. Ő a kulturális fősodor (struktúra) szubkulturális kritikáját, vagy a fősodorról való szembefordulást hangsúlyozó ifjúsági szubkultúrák központi elemének tekinti a világlátásukat is tükröző zenét, illetve a különböző zenei formák (pl. acid rock, heavy metal, punk, house, alternatív, rap) közösségi fogyasztása során létrejövő spirituális *communitas*-élményt. De leírják pl. homoszexuális szubkultúráknál is (Haslop és mtsai, 1998). Gelder (2005) a *communitast* egyenesen a szubkultúra fogalom variánsai közé sorolja.
- ²¹ 1 Móz 3,16 „Az asszonynak ezt mondta: Igen megnövelem terhességed fájdalmát, fájdalommal szülsz meg gyermeked [...]”
- ²² A fej közepén egy vékony hosszanti sávban hosszúra hagyott, azon kívül két oldalt rövidre nyírt vagy leborotvált haj. A punk stílus egyik jellegzetes ismertetőjegye (Hannerz, 2015; Hebdige, 1979), amely eredetileg a háborúba induló észak-amerikai *mohawk* indiánok hajviseletéként vált ismertté (King, 2009).
- ²³ A *butch* és a *femme* az 1950-es évektől a (főleg a munkásosztálybeli) leszbikus közösségekben (akár normatív elvárásként is) megjelenő, sztereotipikus férfias/nőies megjelenéssel és viselkedéssel járó szerepek. A *butch/femme* megjelenés és viselkedés, illetve ezek jelentése azóta (részben a feminista és queer politikai mozgalmak hatására) megváltozott. Amíg egyesek a heteroszexuális normák átvételét látják benne, addig mások a heteroszexuális férfiasság és nőiesség kritikáját vagy átalakítását, megint mások számára csupán esztétikai jelentősége van (Hudson, 2015; O'Brien, 2009). A diákházi „butch” lányok jellemzően (a mai leszbikus közösségekben ismert mintára) az elsődleges nemi jegyeket elrejtő bő ruházatot (kapucnis pulóver, nadrág) és jellegzetes (oldalt rövidre nyírt, a fejtetőn hosszabbra hagyott és oldalra fésült vagy elől „kacsafarok” formában, esetleg *mohawkra* emlékeztető módon felállított) haját hordtak. Thia [tanár] egy alkalommal egy

leszbikus bár mellett elhaladva a bejárat előtt álldogálók között felismerni vélte Edinát [diák], de közelebb érve vette észre, hogy tévedett, mert „mind ugyanúgy néztek ki, ugyanaz a haj”.

²⁴ A punk szubkulturában ikonikus hely a Sex Pistols-menedzser Malcolm McLaren és Vivienne Westwood divattervező által működtetett Sex, majd később Worlds End névre keresztelt butik. Utcai frontjának dekorációját egy hatalmas, visszafelé járó óra uralja. Anélkül, hogy az idő és az órák szimbolikájába belemennék, megjegyzem, hogy a diákházi órák az imént említetthez hasonlóan alkalmasak egy alternatív, a hétköznapi vagy felszínes értelmezésnek ellenálló világ szimbolizálására (egy 2018-as látogatásomkor feltűnt, hogy ezeket az órákat lecserélték egy visszafele számozott órára, ami tovább erősíti ezt a párhuzamot).

²⁵ Bodó (2004) a városi terekben megjelenő *street-art* elemeket (pl. graffitik, matricák) úgy értelmezi, mint amelyek ún. Ideiglenes Autonóm Zónákat (Bey, 1985) hoznak létre oly módon, hogy mondandójukat gerilla taktikával, a nyilvánosság, illetve az üzenetek tartalma feletti (állami) ellenőrzés hiányosságait kihasználva juttatják el a nyilvánossághoz.

²⁶ Geertz (2001) úgy tekint az emberi viselkedésre, mint egyfajta „kulturális szöveg” írásának folyamatára. A kutató feladata ennek a kulturális szövegnek az értelmezése, amelyhez a viselkedés *sűrű leírása* (*thick description*) szükséges. Ez nem csupán valamely cselekvés tényszerűen érzékelhető formai elemeinek leírása (pl. összezárja a szemhéját), hanem a cselekvés értelmezését lehetővé tévő körülményeknek és a cselekvés (vagy adott esetben egy cselekvés hiánya, illetve bármilyen szimbólum) által hordozott, illetve neki tulajdonított jelentések bemutatása is egyben (pl. összezárja a szemhéját, amivel kacsintást tett, hogy valaki más félresikerült kacsintását karikírozza). Azaz a megfigyelt jelenségek sűrű leírása a jelenségek értelmezését lehetővé tévő kulturális kontextust vagy értelmezési keretet is tartalmazza. Munkám során én is így igyekeztem eljárni.

²⁷ A marihuána vagy hasis fogyasztásának elterjedt módja. A hatóanyagot dohánnyal keverve, tölcsérszerűen szűkülő cigarettapapírba sodorják. A szűkebbik végén egy spirálisan összetekert papírdarabbal váltják ki a füstszűrőt, a kiszélesedő végén pedig szorosan összesodorják a cigarettapapírt a töltet kihullásának megakadályozására.

²⁸ *Hétköznapi Csalódások* punk zenekar *Ostoba* című számának részlete: „Négy kopasz a téren egy cigányt ver éppen / Ránézésre látszik: bátor neonácik / Négyen egy ellen, feddhetetlen jellem / Felsőbbrendű faj, csak egy a baj: Hogy / Ostoba, ostoba, jaj de ostoba, ostoba állat / Ostoba, ostoba, jaj de ostoba, sötét bunkó. / Dicsekszik az egyik: én például eddig / 10 romát levertem, kettesével persze / A legidősebb elmúlt 9 és fél éves, / De álltam a sarat a túlerőhöz képest. / Ostoba, ostoba, jaj de ostoba [...]”

²⁹ Az itt szereplő képernyőképeket utólag módosítottam: a Diákház, a tanárok és a diákok profilképeit, illetve a nevüket kitakartam, és a legtöbb esetben behelyettesítettem megváltoztatott nevekkal. Egy esetben a képen szereplő személyek szemét kitakartam. A képek keretén, arányain, a rajtuk szereplő elemek (fotó és szöveges mezők) egymáshoz viszonyított helyzetén is változtattam.

³⁰ Ld. Burke (1991) az erőszakba forduló karneváli esetekről.

Absztrakt

Kutatásom többek között a szociológusok, pszichológusok, kutató pedagógusok által is művelt *ethnography of education* vagy *educational ethnography* kutatási területhez (amelyet Mészáros [2017] pedagógiai etnográfia-nak fordít) kapcsolható, azon belül is a szűkebb területet lefedő, zömében antropológusok által végzett *anthropology of education* (pedagógiai antropológia) kutatásokhoz. Az ide tartozó munkák sajátommal közös elemei a résztvevő megfigyelés és nyitott végű kérdéseket tartalmazó interjúk alkalmazása a jelenségek belső olvasatának megértéséhez, a kultúra koncepciójának használata, az iskola mint kutatási terep felhasználása (annak ellenére, hogy a területen belül léteznek az oktatást/nevelést más környezetben is vizsgáló kutatások).

Kulcsszavak: pedagógiai antropológia, résztvevő megfigyelés, diskurzus, szubkultúra, kulturális ellenállás

**Horváth László¹ – Baksa Lóránt² –
Csipke Ágnes³ – Gutai Lili⁴ – Szilágyi Dorka⁵**

¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

² ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

³ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

⁴ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

⁵ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

A 21. századi kompetenciák digitális technológiával támogatott fejlesztésének képessége – pilot kutatás a TPACK21 skála adaptálásáról

*A demográfiai trendek, migráció, globalizáció mellett jelenünk
egyik meghatározó trendje a digitális transzformáció.
A kihívásokhoz való alkalmazkodás egyik lehetősége a 21. századi
kompetenciák fejlesztése. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk,
hogy a pedagógusok milyen mértékben képesek ezeket a
kompetenciákat digitális megoldások segítségével fejleszteni.*

Elméleti háttér

Problémafelvetés

A digitalizáció kezdetektől fogva magában hordozza az új lehetőségeket, és így folyamatosan új kihívásokkal szembesíti a társadalmat. A szó önmagában egy folyamatot jelent, amely során a fizikai mennyiségek valamilyen módon számítógéppel feldolgozhatóvá alakulnak. Ha másképp tekintünk a fogalomra, és például az oktatással hozzuk kapcsolatba, akkor rengeteg kiaknázatlan, vagy a jelenben még nem létező, de a jövőben már elképzelhető lehetőség tárul elénk a tanulás-tanítás folyamatának megújítására, támogatására. A technológia nyújtotta új lehetőségek képesek alapjaiban megváltoztatni a tanulás-tanítás világát (Molnár, Turcsányi és Kárpáti, 2019). Kutatásunk elsősorban a tanárok kompetenciáira fókuszál, azonban nem szabad elfelejteni a témakör komplexitását, a különböző érintettek szerepét. Minden szereplőnek megvannak a sajátos feladatai a digitális transzformáció sikeres kezelésében.

Fontos kiemelni, hogy a digitális transzformáció nem újkeletű dolog. 2020-ban a technológia oktatásba történő integrációja világszinten előtérbe került a pandémia miatt bevezetett digitális távolléti oktatás miatt (König és mtsai, 2020; Rausch és Misley, 2021). Jelentős, ugyanakkor jelenlegi állapotában még nehezen felmérhető változásokat eredményezett az oktatás területén, a következők azonosítására azonban még éveket kell várunk (Benedek, 2020). Egyfelől pozitív fejleménynek tekinthető, hogy a digitális oktatási kultúra

egyre elfogadottabbá válik, így az oktatók és tanárok digitális eszköztára folyamatosan bővül. Tekintettel arra, hogy ez az egész folyamat kényszer hatására megy végbe, ellenérzéseket is kiválthat. Probléma lehet, ha rossz módszertani megoldások, elképzelések rögzülnek, mint amikor például a digitális pedagógia keretében egyszerűen a korábbi offline pedagógiai tevékenységek online térbe való áthelyezése történik (Hülber, Papp-Danka és Dringó-Horváth, 2020). Ebben az esetben nem feltétlenül történik meg a digitalizáció nyújtotta lehetőségek kihasználása, csupán a körülmények változnak.

Az utóbbi időben láthatóan nagyobb hangsúlyt kap a digitalizáció szerepe az oktatásban. A technológiai háttér rendelkezésünkre áll, így nem lenne szabad, hogy a digitális alapú oktatási modell bármiféle vírushelyzet függvénye legyen, hanem széleskörű szakmai egyeztetésből kialakuló, valós technológiai megoldásokat felvonultató, kor- és újszerű metodológia alapját kell képeznie (Dragon, 2021). Elgondolkodhatunk azon, hogy kik számára jelent nagyobb kihívást a digitális transzformáció az oktatásban, gondolva itt a tanítás-tanulás folyamatának összes szereplőjére, azonban tény, hogy a jelenkor fiataljaira inkább jellemző, hogy együtt nőttek fel a digitális világ rohamos előrehaladásával. Ha Marc Prensky híres megközelítését tekintjük, akkor a megfogalmazásában a 90-es évek után született digitális nomád generáció első tagjai 2022-ben már végzett pedagógusként lépnek be az iskola világába (Jiménez-Hernández és mtsai, 2020).

Az oktatás szereplőinek egy új, digitális szubjektivitásra van szüksége. A kihívásoknak való megfelelés ebben az esetben azt jelenti, hogy a virtualizált közegben is ugyanolyan otthonosan mozog valaki, mint ahogy a valós, jelenléti oktatási színtérben (Dragon, 2021). Ahhoz, hogy megfelelően tudjon hasznosulni a digitális eszközök használata az oktatásban, elkerülhetetlen a digitális kompetenciák fejlesztése, mind a diákok, mind pedig a pedagógusok részéről (Czirfusz és mtsai, 2020). Tanulmányunkban először a digitális transzformáció kihívásaival összefüggő tényezőket, aktuális trendeket mutatjuk be, majd pedig kitérünk arra, hogy a pedagógusok hogyan tudnak alkalmazkodni ezekhez – elsősorban digitális kompetenciájuk fejlesztésén keresztül.

Digitális transzformáció az oktatásban – aktuális változások és trendek

A digitális transzformáció következtében számos újítás, innováció jelenik meg az oktatás világában, amit nehéz a gyakorlat, illetve a kutatások szempontjából is nyomon követni. A digitális technológiák oktatásban való felhasználása már az óvodai nevelés korszakában is elkezdődhet (Rausch és Pásztor, 2021).

Az OECD legfrissebb, 2021-es digitális oktatást áttekintő kiadványában többek között kiemelik a tanulás mély személyre szabásának lehetőségeit (Molenaar, 2021), különböző innovációkat a diszgráfia diagnosztizálásában és a látássérültek tanításában (Good, 2021), vagy a szociális robotok szerepét (Belpaeme és Tanaka, 2021). Aknai (2020) tanulmányában szintén a robotika szerepét emeli ki az SNI tanulók fejlesztésében. Másoknál megjelenik a mesterséges intelligencia által biztosított lehetőségek elemzése (Bobák, 2020), a kiterjesztett valóság felhasználása (Molnár, Szűts és Biró, 2018).

Jól látható, hogy számos új technológia, digitális megoldás áll rendelkezésünkre, amelyek felforgathatják az oktatás világát. Ezt a felforgató hatást (*digital disruption*) Skog és munkatársai (2018. 432.) úgy értelmezik, mint „rohamosan kibontakozó folyamat, amelynek keretében a digitális innovációk alapvetően alakítják át a fennálló értéktérítési folyamatokat az erőforrások közötti kapcsolatok újrakombinálásával vagy új erőforrások létrehozásával”. A digitális transzformáció hatásai nem csak az oktatást, hanem az egyes szakmákat, illetve a mindennapi életet is átalakítják (Dessewffy, Gurály és Mezei, 2018). Érthető tehát, hogy a digitális eszközök rendelkezésre állása önmagában még nem egyenlő az eredményes tanítással (Molnár, 2019), ahhoz a technológiai, pedagógiai és tantárgyi tudáselemek szinergikus kombinációja szükséges. A következő

fejezetben a tágan értelmezett digitális pedagógiai kompetencián keresztül bemutatjuk a technológiai, pedagógiai és tantárgyi tudás ötvözésére épülő TPACK-modellt.

Pedagógusok digitális kompetenciája (TPACK)

Jelentős változásokon ment át az utóbbi évtizedekben az, hogyan értelmezik a különféle szakirodalmak a tanárok digitális technológiákhoz való viszonyát és az ahhoz kapcsolódó tudásukat. Korábbi megközelítések a „digitális műveltség” fogalmát használták – ez azon képességeknek az összességét jelölte, amellyel egy pedagógus „képes a digitális erőforrásokat, eszközöket és szolgáltatásokat megfelelően használni és értékelni, valamint azokat az egész életen át tartó tanuláshoz alkalmazni” (Gilster, 1997. 220.; idézi Falloon, 2020). A legújabb kutatások már sokkal nyitottabban értelmezik a fogalmat, és digitális kompetenciaként hivatkoznak rá. Ez a meghatározás már nem kizárólag a készségekre fókuszál, hanem annál jóval szélesebb dimenziókat ölel fel. Janssen és munkatársai (2013; idézi Falloon, 2020) szerint a digitális kompetencia jóval több annál, mint hogy a tanárok tudják, hogyan kell használni az eszközöket, illetve alkalmazásokat. A „kompetencia” kifejezés megadja a lehetőséget arra, hogy a tudás és képesség mellett attitűd jellegű elemek is megjelenjenek a fogalomértelmezésben.

Számos lehetőség áll a pedagógusok rendelkezésére a digitális kompetenciák fejlesztésére, melyeket az Európai Unió adott közre (IKK, 2020). Többségük angol nyelven, néhányuk magyarul is elérhető. Ilyen például a European Schoolnet, a European Schoolnet Academy, a Better Internet for Kids, az eTwinning, a SCIENTIX, a School Education Gateway. Hírek, szakértői vélemények mellett használatra készen álló segédanyagokat is biztosítanak a weboldalakon. A programok az alábbi pontokat tartják szem előtt (DPMK, 2020):

- Alapkészségek
- Állampolgárság
- Kora gyermekkori nevelés és gondozás
- Nyelvtanulás
- Befogadó oktatás és az iskolai lemorzsolódás csökkentésére irányuló törekvések

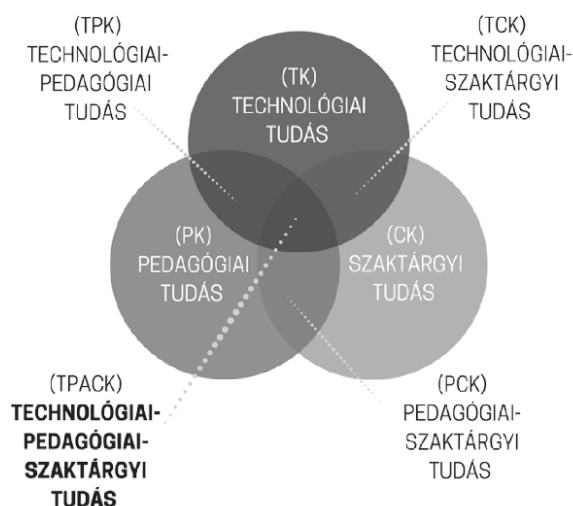
Jelentős változásokon ment át az utóbbi évtizedekben az, hogyan értelmezik a különféle szakirodalmak a tanárok digitális technológiákhoz való viszonyát és az ahhoz kapcsolódó tudásukat. Korábbi megközelítések a „digitális műveltség” fogalmát használták – ez azon képességeknek az összességét jelölte, amellyel egy pedagógus „képes a digitális erőforrásokat, eszközöket és szolgáltatásokat megfelelően használni és értékelni, valamint azokat az egész életen át tartó tanuláshoz alkalmazni” (Gilster, 1997. 220.; idézi Falloon, 2020). A legújabb kutatások már sokkal nyitottabban értelmezik a fogalmat, és digitális kompetenciaként hivatkoznak rá. Ez a meghatározás már nem kizárólag a készségekre fókuszál, hanem annál jóval szélesebb dimenziókat ölel fel. Janssen és munkatársai (2013; idézi Falloon, 2020) szerint a digitális kompetencia jóval több annál, mint hogy a tanárok tudják, hogyan kell használni az eszközöket, illetve alkalmazásokat.

- Tanárok és iskolai vezetők
- Kulturális tudatosság és kifejezőkészség
- Személyes fejlődés és jóllét
- A vállalkozói ismeretek oktatása

Összességében tehát több forrás is segíti a pedagógusok munkáját és továbbképzését, azonban ezek hatékonyságáról és a tanárok tapasztalatairól nem nyerhetünk megfelelő képet csupán azok tartalmai alapján.

Magyarországon az Oktatási Hivatal által közzétett, a pedagógus minősítési eljáráshoz készített útmutató aktuálisan érvényben lévő, hatodik verziójában (2019) megtalálhatjuk a pedagóguskompetenciákat (összesen 9-et), de a digitális kompetencia mint önálló készség nem szerepel közöttük. Az IKT-eszközökre és online nyitottságra vonatkozó pozitív attitűdök csupán más kompetenciák részelemeként szerepelnek a dokumentumban (például a 3. *Tanulás támogatása* pont alatt olvashatjuk az alábbi tevékenységelemet: „Nyitott az új tanulásmódszerek, tanulási-tanítási módszerek, az IKT új pedagógiai alkalmazásának megismerésére és saját tanulási-tanítási folyamatába való beépítésére.”) (Oktatási Hivatal, 2019). Hazánkban tehát az általános kompetencia-modell ugyan megemlíti a digitális kompetenciák meglétének szükségességét, de azt nem teszi elég hangsúlyosan.

Az elmúlt években több olyan modellt is alkottak, amelyek kifejezetten a pedagógusok digitális kompetenciáinak leírására, illetve pontosabb meghatározására irányulnak (Horváth és mtsai, 2020). Az egyik legelterjedtebb, empirikus kutatásokkal is alátámasztott, mérőeszkővel rendelkező modell a TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge), amely három területet ötvözt: a technológiai, a pedagógiai és a szaktárgyi tudást (Mishra és Koehler alapján idézi Horváth és mtsai, 2018). Népszerűsége, illetve a rendelkezésre álló empirikus adatok miatt (amelyet számos metaanalízis és szisztematikus szakirodalom-elemzés is bizonyít [Young, Young és Hamilton, 2013; Wu, 2013; Rosenberg és Koehler, 2015; Moreno, Montoro és Colón, 2019; Iswadi és mtsai, 2020] jelen kutatásban is erre a modellre építünk. A modell felépítését az 1. ábra szemlélteti (Horváth és mtsai, 2018).



1. ábra. A TPACK-modell felépítése (Horváth és mtsai, 2018)

A halmazok metszeteinek tartalmát Oláh Péter (2017) részletesebben is ismertette, elősegítve a modell mélyebb megértését:

- A PCK (pedagógiai-szaktárgyi tudás): az adott tantárgy tanításához szükséges pedagógiai ismereteket jelenti.
- A TCK (technológiai-szaktárgyi tudás): a technológia és a szaktárgy kapcsolatát jelöli, azaz a szaktárgy hogyan változik a technológiai újításokkal.
- A TPK (technológiai-pedagógiai tudás): a tanítás és a tanulás világában a digitális újítások által teremtett lehetőségek ismeretére irányul.
- A TPACK (technológiai-pedagógiai-szaktárgyi tudás): e három részmetszet ötvözetét jelenti.

A TPACK-modell egy továbbfejlesztett változata már magában foglalja a 21. századi képességek fejlesztését is. Kutatásunkban erre a kiegészített modellre építünk. A TPACK21-modell a tanulók reflektív gondolkodásának fejlesztésére, az önszabályozó tanulás támogatására, a kiscsoportos problémamegoldás, a kreatív gondolkodás, csoportmunka és a kritikus gondolkodás fejlesztésére fókuszálja a technológiai-pedagógiai-szaktárgyi tudáselemeket (Valtonen és mtsai, 2017). Összegezve tehát, a TPACK21-modell alapján beazonosítható, milyen egymásra épülő és egymással együttműködő tudáselemekkel kell rendelkeznie egy tanárnak ahhoz, hogy a digitális oktatás világához megfelelően alkalmazkodni tudjon.

Módszertan

A kutatás célja és kérdések

Jelen kutatás egy, a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott OTKA kutatás keretében, annak részeként valósul meg. Az átfogó kutatás célja, hogy feltárja, hogyan reagál az oktatási szektor a digitális transzformáció által okozott kihívásokra – a kutatási eszközök előzetes kidolgozásának és kipróbálásának érdekében egy pilot kutatást hajtottunk végre. A pilot-kutatás az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Kutatás-értékelési Bizottságának engedélyével rendelkezik.

Célkitűzésünk ezzel az volt, hogy kialakítsunk és teszteljünk egy olyan mérőeszközt, amely képes felmérni, hogy a magyar pedagógusok milyen mértékben képesek és nyitottak élni a digitális transzformáció által biztosított lehetőségekkel a pedagógiai folyamatok fejlesztése és a tanulás-tanítás hatékony megvalósítása szempontjából. A digitális transzformáció kihívásaira hivatkozva a tanulás-tanítás hatékonyságát a 21. századi kompetenciák digitális eszközökkel támogatott fejlesztésének képességével ragadjuk meg. Kapott eredményeink – mélyeket jelen tanulmányban részletesen ismertetni fogunk – fontos tanulságokkal szolgálhatnak az átfogó kutatás szervezéséhez és megvalósításához.

Kutatásunk során arra kerestük a választ, hogy milyen összefüggésben áll a pedagógusok 21. századi kompetenciák fejlesztésére szolgáló technológiai-pedagógiai-szaktárgyi tudása

- a pályán eltöltött éveik számával,
- az általuk használt digitális eszközök céljaival és azok mennyiségével, valamint
- a digitális technológiákhoz, illetve az online oktatáshoz való viszonyulásukkal.

A kutatás így elsődlegesen a TPACK21 skála érvényességének és megbízhatóságának vizsgálatára irányul. A bemutatott kutatási kérdések megválaszolása azt a célt szolgálja, hogy megbizonyosodjunk a TPACK21 mérőeszköz használhatóságáról a magyar köznevelés kontextusában. A vizsgálat eredményei kapcsán azt feltételeztük, hogy a fiatalabb pedagógusok magabiztosabban mozognak az információs és kommunikációs technológiák világában, vagyis magasabb TPACK21 értékkel rendelkeznek, mint idősebb

kollégáik. Korábbi kutatások ezen a téren ellentmondó eredményekről számoltak be, több kutatási eredményt is összefoglalnak ezen hipotézis mellett és ellen Jiménez-Hernández és munkatársai (2020).

Előfeltevésünk volt továbbá az is, hogy a magasabb TPACK21 értéket elért pedagógusok több célra is használják a digitális eszközöket, mint azok, akiknek alacsonyabb értékkel rendelkeznek, valamint ezek a célok különböznek is a két csoportnál: feltételezéseink alapján a magasabb TPACK21 pontszámú válaszadók nagyobb arányban alkalmaznak digitális technológiákat a haladóbb tanulásméleti szemléleteknek megfelelően.

Végül pedig bizonyítékokat keresünk arra is, hogy a negatív attitűdökkel rendelkező pedagógusok alacsonyabb TPACK21 értékekkel rendelkeznek-e.

A minta bemutatása

A kutatás pilot jellegére való tekintettel – ahol mérőeszközünk tesztelésre került – min-tavételünk kényelmi alapon történt. Különböző felületeken (pl. pedagógus szakmai csoportokban, közösségi média felületeken) toboroztunk tanárokat a kutatásban való részvételhez. Ismerősi körökben is közzétettük a részvételi lehetőséget, valamint hólab-damódszert alkalmazva igyekeztünk minél szélesebb kört elérni.

A kitöltés lezárása és az adattisztítás után (befejezetlen kérdőívek, irreálisan alacsony kitöltési idővel rendelkező kitöltők kizárása) összesen 191 kitöltő szerepel az adatbázisunk-ban. Az összes kitöltőből 172 (89,1%) nő és 18 (9,3%) férfi vett részt, ami jól illeszkedik a populációban is ismert nemi arányokhoz (a főállású pedagógusok 80%-a nő [Varga, 2019]). A kitöltők előre megadott csoportok mentén jelölhették be életkorukat. Ezek alapján 30 év alatt 7 fő (3,6%), 31–40 éves 21 fő (10,9%), 41–50 éves 60 fő (31,1%), 51–60 éves 89 fő (46,1%) és 60 év felett 12 fő (6,2%) szerepel az adatbázisunkban. A populációban 6% körül mozog a 30 évesnél fiatalabb pedagógusok aránya. A 30–39 éves korosztály a popu-láció 18%-át teszi ki, míg a 40–49 évesek aránya 32%. Az 50–59 évesek aránya 35%, a 60 évesnél idősebb tanárok pedig 9%-át teszik ki a populációnak (Varga, 2019). A kor alapján a fiatalabb korosztály és a legidősebbek kategóriája viszonylag alacsonyabb arányban rep-rezentált az adatbázisunkban, a tapasztaltabb pedagógusok (50–59 év) felülreprezentáltak, míg a 40–49 éves korosztály megfelelően reprezentált.

Továbbá megkérdeztük, hogy a kitöltők milyen pozíciót töltenek be az intézményben. Az anonimitás megőrzése végett a vezető beosztású pedagógusokat (intézményvezető, intézményvezető-helyettes, munkaközösség-vezető) egy kategóriában kezeltük, ők alkot-ják a minta 32,6%-át (63 fő), míg a nem vezető beosztású pedagógusok 108-an vannak (56%). Egyéb pedagógus munkakörben 13 kitöltő (6,7%) dolgozik.

A tanított műveltségterületek szerint mintánk sokszínűnek tekinthető. Az egyes műveltségterületeken tanító pedagógusok száma az alábbiak szerint alakul: Magyar nyelv és irodalom 76, Matematika 72, Ember és természet 47, Művészetek 38, Életvitel és gyakorlat 36, Ember és társadalom 35, Testnevelés és sport 33, Földünk és környeze-tünk 28, Idegen nyelv 24, Informatika 18.

A minta részletes bemutatása után célzottan bemutatjuk a vizsgálatunkban használt mérőeszköz azon elemeit, amelyekre jelen tanulmány kutatási kérdései elsősorban épülnek.

A mérőeszköz bemutatása

A kutatási céljainkkal összhangban online kérdőíves vizsgálatot végeztünk. A kérdőív kialakításánál felhasználtunk saját fejlesztésű tételeket, illetve meglévő, validált skálá-kat. A felmérés megkezdésekor a kitöltők egy tájékoztató és beleegyező nyilatkozattal találkoztak, amelyet ha elfogadtak, továbbléphettek a kitöltésre. A kérdőív első blokkja az általános demográfiai háttérváltozók feltérására szolgált (nem, életkor, mióta dolgozik

a jelenlegi munkahelyén, pozíció, műveltségterület). A második blokk a pedagógusok digitális eszközhasználatával kapcsolatos attitűdjeit és gyakorlatát mérte fel, míg a harmadik blokkban a digitális pedagógiai kompetenciára és felkészültségre vonatkozóan szerepeltek kérdések. A negyedik blokkban konkrét IKT-eszközhasználattal összefüggő problémaszituációkhoz kapcsolódóan válaszolhattak kérdésekre a kitöltők, míg az ötödik blokk kifejezetten a digitális eszközökkel támogatott tanítási stílus felmérésére szolgált. Jelen tanulmányban a kutatási kérdéseink mentén csupán az adatbázis egy részét dolgoztuk fel: digitális eszközhasználat pedagógiai célokhoz kapcsolódó felhasználása (saját fejlesztésű skála), online oktatáshoz való viszonyulás (saját fejlesztésű skála), TPACK21 (Valtonen és munkatársai [2017] által fejlesztett skála). A következőkben csak a felhasznált változatokat mutatjuk be részletesebben.

A digitális eszközhasználat pedagógiai célokhoz kapcsolódó felhasználására egy olyan kérdéscsoportot hoztunk létre, amely során a pedagógusok 12 különböző, digitális eszközökkel is megvalósítható pedagógiai cél közül választhatták ki azokat, amelyekhez használtak már valamilyen digitális eszközt. Az eltérő célokhoz használható eszközökre példákat is rendeltünk:

- Prezentáció, tanulói/tanári előadás (pl. PowerPoint, Prezi, Google Diák, visme)
- Számonkérés, dolgozatok értékelése (pl. Redmenta, Google Kérdőív, Quizziz, Quizlet)
- Óra végi összegzés, ellenőrzés, ismétlés (pl. Kahoot!, Mentimeter, Wordwall)
- Tanóra megtartása, megbeszélés, konferencia (pl. Teams, Zoom, Google Hangouts, Facebook Messenger, Viber)
- Tervezés, ütemezés (pl. Doodle, Google Naptár, Trello, Evernote, Házizz)
- Kész tananyagok megosztása, bemutatása (Zanza.tv, YouTube, Videótanár, Moza-book, Oktondi)
- Tanóra kiegészítése, tanulás-tanítás támogatása, speciális szak módszertani lehetőségek (pl. Duolingo, Geogebra, Google Earth)
- Produktumok közös létrehozása (Canva, Google Dokumentumok, Jamboard)
- Egyéni tanulási utak támogatása, differenciálás (pl. Symbaloo, Genially, Google űrlapok)
- Gamifikáció/játékosítás (pl. Symbaloo, Google űrlapok, Genially, #school, motimore)
- Tanulási-tanítási folyamat menedzselése komplex tanulásmenedzsment rendszerek segítségével (pl. KRÉTA DKT, Google Classroom, neoLMS)
- Portfólió-típusú feladat, értékelés (pl. Wakelet, Google Drive)

Az adatok alapján megállapítható, hogy legalább egy célra minden résztvevő használt már digitális eszközt, tehát nem fordult elő olyan a kutatásban, aki nem jelölt volna meg egy lehetőséget sem.

A digitális technológiákhoz, illetve az online oktatáshoz való viszonyulás feltárására négy attitűdállítást foglalmaztunk meg. A kitöltők 4 fokozatú skálán jelölhették meg, hogy mennyire jellemző rájuk az adott állítás (1 – egyáltalán nem jellemző; 4 – teljes mértékben jellemző). A kérdőívben a következő tételek szerepeltek:

- Online térben sokkal bizonytalanabbnak érzem magamat, mint amikor élőben, az iskola falai között taníthatok.
- Úgy érzem, hogy online nem tudok mindent átadni, amit valójában szeretnék.
- Nincs elég tudásom/képesítesem ahhoz, hogy a digitális oktatás területén megfelelően helyt tudjak állni.
- Az online oktatás közben fellépő zavaró tényezőket, hibákat (pl. félrenyomás, lefagyás, akadozás) tehetetlenül viselem, olykor megalázónak is érzem.

A négy állítás, amely elsősorban az online oktatással kapcsolatos bizonytalanságra, tudáshiányra fókuszál, összességében kevésbé jellemző a mintára. A négy állítás

együttesen jól körülírja az online tanítással kapcsolatos bizonytalanságokat, félelmeket. Az állítások egy skálaként való kezelését erősíti meg a McDonald-féle ómega megbízhatósági mutató is, amelynek értéke elfogadható (0,802).

A kérdőív egy következő blokkja volt a 21. kompetenciák fejlesztésére fókuszáló technológiai-pedagógiai-tantárgyi (TPACK21) tudást felmérő 7 állítás, amelyet Valtonen és munkatársai (2017) fejlesztettek ki. Az állításokat a kutatócsoport egyik tagja fordította le, majd a kutatás vezetője ellenőrizte, végül a teljes kutatócsoport is átnézte, finomította őket. A kitöltők 6 fokozatú Likert-skálán jelölhették, hogy az általuk tanított tantárgyak keretében mennyire tudják magabiztosan használni az IKT-eszközöket különböző esetekben. Az egyes tételek egységesen a következő mondattal kezdődtek: „Az általam tanított tantárgyak keretében magabiztosan tudom használni az IKT eszközöket...”. Majd pedig a következő tételekre reflektálhattak a pedagógusok:

- ...a felmerülő ötletek megosztására és a közös gondolkodásra.
- ...a tanulók reflektív gondolkodásának eszközeként.
- ...a tanulók saját tanulásuk megszervezésének segítségével.
- ...kiscsoportos problémamegoldáshoz (2–5 tanuló).
- ...a kreatív gondolkodás eszközeként.
- ...csoportmunkához (2–5 tanuló).
- ...a kritikus gondolkodás eszközeként.

A kutatás módszertani hátterének bemutatása után rátérünk az eredmények ismertetésére, amelyet a kutatási kérdéseink mentén strukturáltunk. A leíró statisztikai eredmények bemutatása után elemezzük a TPACK21 és a kor, az eszközhasználat, valamint az attitűdállítások összefüggéseit.

Eredmények

A kutatásunk fókuszpontjában a pedagógusok technológiai-pedagógiai-tantárgyi tudása áll, így először az ezzel kapcsolatos leíró statisztikai adatokat mutatjuk be. A TPACK21 állításokra vonatkozóan a kitöltők arról számoltak be, hogy mennyire képesek magabiztosan használni az IKT-eszközöket a felmerülő ötletek megosztására és a közös gondolkodásra ($M = 4,47$; $SD = 1,28$), a tanulók reflektív gondolkodásának eszközeként ($M = 3,93$; $SD = 1,39$), a tanulók saját tanulásuk megszervezésének segítségével ($M = 4,06$; $SD = 0,35$), a kiscsoportos (2-5 tanuló) problémamegoldáshoz ($M = 3,91$; $SD = 1,45$), a kreatív gondolkodás eszközeként ($M = 4,34$; $SD = 1,42$), a csoportmunkához (2-5 tanuló) ($M = 4,18$; $SD = 1,4$), illetve a kritikus gondolkodás eszközeként ($M = 4,01$; $SD = 1,52$). Miután megbizonyosodtunk róla, hogy a kialakított 7 tétel megbízhatósága megfelelő (McDonald-féle ómega = 0,900), a tételeket egyszerű átlagszámítás segítségével összevontuk. Az így kapott változó értéke 1,14 és 6,00 között mozog, az átlag pedig 4,13 lett. Az összevont változó segítségével, bizonyos összefüggések vizsgálatához, két részre osztottuk a mintát: átlag alatti, illetve átlag feletti TPACK21 pontszámmal rendelkezőkre.

A kor és a TPACK21 viszonya

Kutatásunk első pontjában azt vizsgáltuk, hogy a TPACK21 összevont változó értékében megfigyelhető-e valamilyen különbség a különböző életkori kategóriákba tartozó kitöltők között. Hipotézisünk az volt, hogy az idősebb korosztály kevésbé magabiztosan tudja használni az eszközöket, mint a fiatalabbak. A leíró statisztikai eredményeket az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A TPACK21 összevont változó értéke az egyes korosztályok esetén.

Kor	N	M	SD
30 év alatt	7	3,35	1,01
31–40 éves	18	4,07	0,95
41–50 éves	56	4,22	1,13
51–60 éves	85	4,15	1,13
60 év felett	12	4,15	1,15

A táblázat alapján azt láthatjuk, hogy az átlagok és a szórások sem térnek el nagy mértékben egymástól. Ezt az egyszempontos varianciaanalízis eredménye is megerősíti ($F[4] = 0,980$; $p = 0,420$). A hipotézisünk ezek alapján megdőlt, ugyanis az eredmények alapján azt láthatjuk, hogy nincs szignifikáns különbség az IKT-eszközök magabiztos használatában az egyes korosztályi csoportok között.

A digitális eszközhasználat céljainak értelmezése a TPACK21 vonatkozásában

Következő kutatási kérdésünk keretében azt vizsgáltuk, hogy milyen összefüggésben van a pedagógusok TPACK21 eredménye azzal, hogyan és milyen célok mentén használják a digitális technológiákat. A TPACK21 változó mentén két csoportra osztottuk a mintánkat: az átlag feletti, illetve az átlag alatti TPACK21 értékkel rendelkezők csoportjára. A későbbiekben ezen két csoporttal dolgoztunk tovább az összefüggések feltárását illetően.

Első körben azt vizsgáltuk, van-e különbség a két csoport között abban a tekintetben, hogy hányféle célból használnak digitális eszközöket a tanulás-tanítás során. A leíró statisztikai adatokat a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Az átlag alatti és átlag feletti TPACK21 értékkel rendelkező csoportok és az általuk megfogalmazott digitális eszközhasználati célok mennyisége.

TPACK21 átlag (2 csoportban)		N	M	SD	SE
Eszközhasználat (használati célok összegezve)	átlag alatti TPACK21	82	4,82	2,60	0,29
	átlag feletti TPACK21	97	5,85	2,55	0,26

Az adatokból látszik, hogy az átlag feletti TPACK21 pontszámot elért válaszadók nagyságrendileg eggyel több céllal használnak digitális eszközöket az oktatásban, mint azok, akik átlag alatti értékkel rendelkeznek. A két csoport átlagát független mintás t-próba segítségével hasonlítottuk össze, amelynek részletes eredményeit a 3. táblázat szemlélteti (3. táblázat).

3. táblázat. Az átlag alatti és átlag feletti TPACK21 pontszámmal rendelkező pedagógusok összehasonlítása digitális eszközhasználati céljaik számát tekintve.

Független mintás t-próba	t	df	p	MD	95% CI	Hatásméret (Cohen-féle d)
Eszközhasználat (használati célok összegezve)	-2,66	177	0,009	-1,03	[-1,79; -0,27]	-0,40

Az eredmények alapján azok a pedagógusok, akik nagyobb technológiai, pedagógiai, illetve szaktárgyi tudással rendelkeznek, tehát TPACK21 értékük magasabb, azok több céllal is alkalmaznak digitális eszközöket a tanítás során, tehát eszköztárukat tekintve több olyan technológiát is integrálni tudtak gyakorlatukba, amelyek nem a hagyományos offline tanulási környezethez tartoznak. A csoportok közötti különbség szignifikáns ($t[177] = -2,66$; $p = 0,009$), illetve a Cohen-féle d hatásméret-mutató alapján közepes erősségűnek tekinthető.

A mennyiséget követően az eszközhasználat jellegét vizsgáltuk, szintén a TPACK21 értékek vonatkozásában. Arra kerestük a választ, hogy vannak-e olyan célok, amelyek tekintetében jelentős különbség mutatható ki a két csoport között, vagyis: azonosítható-e olyan szemlélet, amelyet a magasabb TPACK21 pontszámú válaszadók magasabb arányban érvényesítenek a digitális eszközök használata esetén.

4. táblázat. A digitális eszközhasználat céljainak százalékos megoszlása az átlag alatti, illetve átlag feletti TPACK21 értékkel rendelkezők körében.

Eszközhasználat célja a tanításban	Átlag alatti TPACK21 (Csoportba tartozók hány %-a jelölte)	Átlag feletti TPACK21 (Csoportba tartozók hány %-a jelölte)	Keresztábra elemzés (eszközhasználat célja: nem jelölte/jelölte – TPACK21 csoport: átlag alatti/feletti)
Prezentáció, tanulói/tanári előadás	89,0%	90,7%	$\chi^2(1) = 0,14$; $p = 0,707$ Cramer's $V = 0,03$
Számonkérés, dolgozatok értékelése	51,2%	66,0%	$\chi^2(1) = 4,01$; $p = 0,045$ Cramer's $V = 0,15$
Óra végi összegzés, ellenőrzés, ismétlés	46,3%	59,8%	$\chi^2(1) = 3,23$; $p = 0,072$ Cramer's $V = 0,13$
Tanóra megtartása, megbeszélés, konferencia	82,9%	80,4%	$\chi^2(1) = 0,19$; $p = 0,666$ Cramer's $V = 0,03$
Tervezés, ütemezés	18,3%	18,6%	$\chi^2(1) = 0,002$; $p = 0,964$ Cramer's $V = 0,003$
Kész tananyagok megosztása, bemutatása	61,0%	63,9%	$\chi^2(1) = 0,16$; $p = 0,685$ Cramer's $V = 0,03$
Tanóra kiegészítése, tanulás-tanítás támogatása, speciális szak módszertani lehetőségek	19,5%	33,0%	$\chi^2(1) = 4,11$; $p = 0,043$ Cramer's $V = 0,15$
Produkumok közös létrehozása	13,4%	25,8%	$\chi^2(1) = 4,22$; $p = 0,040$ Cramer's $V = 0,15$
Egyéni tanulási utak támogatása, differenciálás	19,5%	43,3%	$\chi^2(1) = 11,5$; $p < 0,001$ Cramer's $V = 0,25$
Gamifikáció/játékosítás	17,1%	22,7%	$\chi^2(1) = 0,87$; $p = 0,351$ Cramer's $V = 0,07$
Tanulási-tanítási folyamat menedzselése komplex tanulásmenedzsmint rendszerek segítségével	47,6%	58,8%	$\chi^2(1) = 2,24$; $p = 0,134$ Cramer's $V = 0,11$
Portfólió-típusú feladat, értékelés	15,9%	21,6%	$\chi^2(1) = 0,97$; $p = 0,325$ Cramer's $V = 0,07$

A 4. táblázat alapján látható, hogy az átlag alatti és átlag feletti TPACK21-értéket elérők csoportjában hány százalék jelölte, hogy az adott célra használ valamilyen digitális eszközt. A legkiemelkedőbb különbséget a két csoportot összevetve az egyéni tanulási utak támogatásában találhatunk, ezt nagyobb arányban használják az átlag feletti TPACK21-gyel rendelkezők. A keresztábla elemzés alapján szignifikánsan különbözik az egyes kategóriákba tartozó kitöltők száma ($\chi^2[1] = 11,5$; $p < 0,001$), az összefüggés közepesen erősnek tekinthető (Cramer's $V = 0,25$). Szignifikáns különbség mutatkozott a számonkérés ($\chi^2[1] = 4,01$; $p = 0,045$), a tanóra kiegészítése ($\chi^2[1] = 4,11$; $p = 0,043$) és a produktumok közös létrehozására ($\chi^2[1] = 4,22$; $p = 0,040$) irányuló célokban is (a magasabb TPACK21-értékkel rendelkező csoport javára), ezekben az esetekben azonban az összefüggés erőssége gyengébb (Cramer's $V = 0,15$). Az eredményeink alapján tehát elmondható, hogy a nagyobb technológiai-pedagógiai-tantárgyi tudás kreatívabb, a frontális, hagyományos oktatásszervezési formákon túllépő eszköztárral jár együtt, ahol több cél is fókuszba kerül, és szemléletben is magasabb arányban érvényesül a személyközpontúság, a diák egyéni sajátosságainak figyelembevétele, ami a modern pedagógiának kulcsfontosságú aspektusa.

A digitális technológiákkal kapcsolódó attitűdök és a TPACK21 összefüggései

Végül a tanárok digitális megoldásokhoz kapcsolódó attitűdjeit vizsgáltuk TPACK21-értékük függvényében. A vizsgálat során lineáris regresszió segítségével mértük fel, hogy az attitűdre vonatkozó állítások hogyan befolyásolják a pedagógusok TPACK21-értékét.

Az attitűdállítások arra vonatkoztak, hogy vajon online térben sokkal bizonytalanabbnak érzik-e magukat a pedagógusok, mint amikor élőben, az iskola falai közt taníthatnak ($M = 2,06$; $SD = 0,86$). Továbbá arra, hogy online nem tudnak mindent átadni, amit valójában szeretnének ($M = 2,70$; $SD = 0,93$). Harmadik állításunk a digitális oktatás területén való megfelelő helytálláshoz szükséges tudás/képesítés meglétére vonatkozott ($M = 2,03$; $SD = 0,91$), míg negyedik állításunk azt igyekezett kideríteni, hogy a kitöltő az online oktatás közben fellépő zavaró tényezőket, hibákat (pl. félrenyomás, akadozás, lefagyás) mennyire viseli tehetetlenül ($M = 2,05$; $SD = 1,03$). Ezek az attitűdváltozók alkották a lineáris regressziós modell prediktorait, amelyeket Enter módszerrel emeltünk be a vizsgálatba. A lineáris regressziós modellünk szignifikáns, a szükséges előfeltételek teljesülnek (Durbin Watson = 1,95, kollinearitás mutatói 1,46–1,73 között mozognak). A bevont változók 20,1%-ban magyarázzák a függő változó (TPACK21) varianciáját. Az eredmények alapján két attitűdváltozó bizonyult szignifikáns prediktornak. Az állítások megfogalmazásából fakadóan negatív együtthatóval jósolja be a bizonytalanság és a tehetetlenség érzete a pedagógusok TPACK21-értékét. A pontos adatokat az 5. táblázat mutatja.

5. táblázat. A TPACK21-értéket bejósoló attitűdállítások

Prediktor	Függő változó: TPACK21 ($R^2 = 0,201$)						
	$F(4) = 12,19; p < 0,001 (N = 179)$						
	Nem sztenderdizált együtthatók			t	p	Sztenderdizált együtthatók	
	B	SE	95% CI			ß	
Konstans	5,63	0,24	[5,16; 6,11]	23,26	< 0,001	-	
Online térben sokkal bizonytalanabbnak érzem magamat, mint amikor élőben, az iskola falai között taníthatok.	-0,24	0,11	[-0,46; -0,01]	-2,10	0,037	-0,19	
Úgy érzem, hogy online nem tudok mindent átadni, amit valójában szeretnék.	-0,12	0,10	[-0,31; 0,09]	-1,14	0,257	-0,10	
Nincs elég tudásom/képesítesem ahhoz, hogy a digitális oktatás területén megfelelően helyt tudjak állni.	-0,14	0,11	[-0,35; 0,07]	-1,28	0,202	-0,11	
Az online oktatás közben fellépő zavaró tényezőket, hibákat (pl. félrenyomás, lefagyás, akadozás) tehetetlenül viselem, olykor megalázzónak is érzem.	-0,21	0,09	[-0,38; 0,03]	-2,35	0,020	-0,19	

Kutatási eredményeink összhangban vannak más, digitális eszközhasználatra irányuló kutatások eredményeivel. Buda (2019) is kiemeli az attitűdök fontosságát az IKT-eszközök használata szempontjából, és eredményei alapján szintén a pedagógusok által tapasztalt feszültséget és bizonytalanságot emeli ki mint meghatározó tényezőket. A nemzetközi szakirodalomban elterjedt, általános modell a technológiai készenlét index (*Technology Readiness Index*, TRI), amelynek alszámai a technológiával kapcsolatos általános optimizmust, innovativitást, illetve kényelmetlenség és bizonytalanság érzetét méri (Parasuraman, 2000). A mérőeszközzel az oktatás területén végzett kutatások szintén megerősítették a negatív tényezők (kényelmetlenség, bizonytalanság) hatását (Joseph, Thomas és Nero, 2021). A kutatás következő lépésében érdemes lehet bevonni ezt a mérőeszközt is az attitűdökkel kapcsolatos összefüggések részletesebb feltárása érdekében.

Ha fordítva közelítjük meg a bizonytalanság és tehetetlenség érzését, akkor fókuszálhatunk az énhatékonyság hiányára is. Szintén több kutatás foglalkozott már a pedagógusok énhatékonysága és digitális eszközhasználatuk közötti összefüggéssel, amelyek pozitív összefüggéseket emeltek ki (Lemon és Garvis, 2015; Hatlevik, 2016).

Összegzés

Kutatásunkban alapvetően azt kívántuk feltárni, hogyan viszonyulnak a tanárok a digitális megoldásokhoz, milyen különböző célok mentén használják a digitális technológiákat, továbbá azt, hogy mindez milyen összefüggésben áll technológiai-pedagógiai-szakmai tudásukkal, tehát az elméleti háttérben ismertett TPACK21-modell alapján elért

értékeikkel. Feltételeztük, hogy a fiatalabb pedagógusok fejlettebb digitális kompetenciákkal rendelkeznek, valamint a magasabb TPACK21 értékkel rendelkező válaszadók változatosabb célkitűzéseknek és modernebb tanulásmóleti szemléleteknek megfelelően alkalmazzák a digitális technológiákat az oktatási-nevelési folyamatok során.

Az eredmények nem minden esetben igazolták hipotéziseinket. A kutatásban részt vevő pedagógusok életkora és a TPACK21-ben elért értékek között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés. Ez a kérdés a feltárt nemzetközi szakirodalomban sem egyértelmű, ahogyan arra Jiménez-Hernández és munkatársai (2020) is több bizonyítékot felsorolnak. Az eredmények mögött feltételezhetően az a tény áll, hogy a TPACK21-értékben kifejezetten integráltan jelenik meg a technológiai, a pedagógiai, valamint a szaktárgyi tudás, így elképzelhető, hogy ezekben az általunk felmért értékekben nem kifejezetten a technológiai tudás mértéke tükröződik vissza, hanem ennek integrált jellege, vagyis a tudatos, pedagógiaileg meghatározott eszközhasználat. A pedagógiaileg tudatos eszközhasználat kiemelt szerepet játszik a digitális transzformáció biztosította lehetőségek hatékony kihasználásában, ahogyan arra Kimmons és munkatársai (2020) is utalnak. Valószínűnek tartjuk, hogy a fiatalabbaknál még nem alakult ki az a pedagógiai rutin, ami lehetővé teszi a különböző területhez kapcsolódó tudástartalmak ilyen mértékű összhangját és magabiztosan, hatékonyan ötvözött használatát a gyakorlatban. Hasonló eredményre jutottak Ilić és munkatársai (2019) is, akik vajdasági tanárokat vizsgálva állapították meg, hogy a legnagyobb arányban a legfiatalabb tanárok csoportjába tartozók voltak azok, akik sohasem használtak IKT-eszközöket a tanórán. Ezt erősítik meg Dorfman és munkatársai (2019) kutatásai is, akik rávilágítottak, hogy a technológiai ismeretek önmagában szükséges, de nem elégséges feltételei azok pedagógiai gyakorlatban való hatékony integrációjának.

Az eszközhasználat céljainak számát tekintve azonban már igazolódott előfelvetésünk, mivel a kapott eredmények alapján azok, akik magasabb TPACK21-értékkel rendelkeznek, több célra használnak digitális technológiákat az oktatás során, mint azok, akik alacsonyabb pontszámot értek el. Ez önmagában nem számít kiemelkedő eredménynek, viszont további érvényességi bizonyítékként használható a TPACK21-skála validitása kapcsán.

Az eredmények nem minden esetben igazolták hipotéziseinket. A kutatásban részt vevő pedagógusok életkora és a TPACK21-ben elért értékek között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés. Ez a kérdés a feltárt nemzetközi szakirodalomban sem egyértelmű, ahogyan arra Jiménez-Hernández és munkatársai (2020) is több bizonyítékot felsorolnak. Az eredmények mögött feltételezhetően az a tény áll, hogy a TPACK21-értékben kifejezetten integráltan jelenik meg a technológiai, a pedagógiai, valamint a szaktárgyi tudás, így elképzelhető, hogy ezekben az általunk felmért értékekben nem kifejezetten a technológiai tudás mértéke tükröződik vissza, hanem ennek integrált jellege, vagyis a tudatos, pedagógiaileg meghatározott eszközhasználat. A pedagógiaileg tudatos eszközhasználat kiemelt szerepet játszik a digitális transzformáció biztosította lehetőségek hatékony kihasználásában, ahogyan arra Kimmons és munkatársai (2020) is utalnak.

A célok számának figyelembevétele mellett azok jellegét is fókuszpontba helyeztük, szintén a TPACK21-modell vonatkozásában. Arra a kérdésre, miszerint van-e olyan szemlélet, amelyet a magasabb TPACK21-pontszámú válaszadók nagyobb arányban érvényesítenek digitális technológiák használatának esetén, hipotézisünknek megfelelő választ kaptunk vizsgálatunk során: az egyéni tanulási utak támogatásában és differenciálásában jelentős különbség állapítható meg a már említett két csoport között, ugyanis ezt nagyobb arányban használják az átlag feletti TPACK21-gyel rendelkezők. Tekintve, hogy ez a modell nem csupán egy készséget mér, hanem tudás-, attitűd-, illetve képességelemek sokszínű dimenzióját öleli fel, érthetővé válik, hogy az ebben elért magasabb érték gazdagabb pedagógiai eszköztárat, modernebb, személyiségközpontúságra törekvő szemléletet is jelent a pedagógus részéről, amelyet képes rugalmasan átalakítani akár online környezetbe is. A TPACK21-modell ezért alkalmas komplexebb elemzésekre, mivel integráltan jelennek meg benne az egyes pedagógiai kompetenciaelemek, és azokat egymással összefüggésben, áthatóan képes értelmezni.

Továbbá az attitűdökre vonatkozó vizsgálatunk alapján megerősítést nyert, hogy a bizonytalanság és a tehetetlenség érzete negatív mértékben befolyásolja a TPACK21 értékét, ami előtérbe helyezi a folyamatos szakmai fejlődés közösségi aspektusait (Phillips, 2017). Mindez összhangban van más hazai (Buda, 2019) és nemzetközi kutatások (Joseph, Thomas és Nero, 2021) eredményeivel is. Az eredmények értelmezése során felmerült a kutatás következő lépésében a Parasuraman (2000) által fejlesztett technológiai készenlét index használata, amely átfogóbb képet ad a digitális eszközhasználattal összefüggésben lévő attitűdökről.

Kutatásunk pilot jellegét, így az elért minta jellemzőit tekintve kapott eredményeinket önmagukban nem, csupán az átfogó, nagy kutatás részeként érdemes értelmezni reális eredmények és konklúziók megfogalmazása szempontjából. A bemutatott vizsgálatunk jelentősége azonban ennek ellenére is jelentős, mivel elősegíti annak a komplex folyamatnak a megvalósulását, amely feltérképezi Magyarország digitális felkészültségét az oktatás területén, és ennek megfelelően képes lesz a további fejlesztési lehetőségek megfogalmazására. Méréseszközünk tesztelése során rávilágítottunk olyan tényezőkre, amelyeket vizsgálva újabb és újabb aspektusait tárhatjuk fel a témának, ezzel elősegítve annak mélyebb megismerését – a jövőben tehát ezen kutatás tanulságait figyelembe véve tervezhetjük a digitális oktatás területére irányuló kutatásainkat.

Támogatás

A kutatás a PD-134206 számú projekt keretében, a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs alapról biztosított támogatással, az OTKA-PD pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Irodalom

Aknai Dóra Orsolya (2020). A robotika szerepe az SNI tanulók fejlesztésében. *Gyermeknevelés*, 8(2), 146–163. DOI: [10.31074/gyntf.2020.2.146.163](https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.146.163)

Belpaeme, T., & Tanaka, F. (2021). Social robots as educators. In *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. (1st ed.) OECD Publishing. 143–160. DOI: [10.1787/1c3b1d56-en](https://doi.org/10.1787/1c3b1d56-en)

Benedek András (2020). Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*, 7(3), 185–192. DOI: [10.3311/ope.387](https://doi.org/10.3311/ope.387)

Bobák Zsófia (2020). *Algoritmus Professzor taníthat a jövő iskoláiban*. Rakéta. <https://raketa.hu/algoritmus-professzor-tanithat-a-jovo-iskolaiban>

Buda András (2019). Teachers' attitudes in terms of using ICT at school. *Opus et Educatio*, 6(4), 458–469. DOI: [10.3311/ope.345](https://doi.org/10.3311/ope.345)

- Czifrusz, Dóra, Misley Helga & Horváth László (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. DOI: [10.3311/ope.394](https://doi.org/10.3311/ope.394)
- Dorfman, B.-S., Terrill, B., Patterson, K. & Yarden, A. (2019). Teachers Personalize Videos and Animations of Biochemical Processes: Results from a Professional Development Workshop. *Chemistry Education Research and Practice*, 20(4), 772–786. DOI: [10.1039/c9rp00057g](https://doi.org/10.1039/c9rp00057g)
- IKK (2020). Digitális módszertani támogatások, továbbképzések pedagógusoknak. <https://ikk.hu/hirek/digitalis-modszertani-tamogataskok-tovabbkepzesek-pedagogusoknak>
- DPMK (2020). Oktatási segédanyagok a digitális munkarend támogatásához – kitekintés az európai uniós kínálatra. <https://dpmk.hu/2020/04/28/oktatasi-segedanyagok-a-tavtanitas-tamogatashoz-kitekintes-az-europai-unios-kinalatra/>
- Dragon Zoltán (2021). Oktatási platform - platform-oktatás: a járványhelyzet kihívásai és lehetőségei a digitális oktatásban. *Iskolakultúra*, 31(6), 50–61. URL: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/iskolakultura/article/view/34613>
- Dessewffy Tibor, Gurály Sára & Mezei Mikes (2018). Veszedelemes viszonyok? Egy online botrány elemzése. *Információs Társadalom*, 18(2), 56–76. DOI: [10.22503/infars.vxviii.2018.2.4](https://doi.org/10.22503/infars.vxviii.2018.2.4)
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449–2472. DOI: [10.1007/s11423-020-09767-4](https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4)
- Good, J. (2021). Serving students with special needs better: How digital technology can help. In *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. 1st ed. OECD Publishing. 123–142. DOI: [10.1787/40fa80d3-en](https://doi.org/10.1787/40fa80d3-en)
- Horváth László, Lencse-Csík Orsolya, Misley Helga, Nagy Krisztina & Verderber Éva (2018). *Az AKG mint innovatív tanulási környezet*. Akadémiai Kiadó. DOI: [10.1556/9789630599221](https://doi.org/10.1556/9789630599221)
- Horváth László, Misley Helga, Hülber László, Papp-Danka Adrienn, M. Pintér Tibor & Dringó-Horváth Ida (2020). Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése – a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 8(2), 5–25. DOI: [10.21549/ntny.29.2020.2.1](https://doi.org/10.21549/ntny.29.2020.2.1)
- Hatlevik, O. E. (2016). Examining the Relationship between Teachers' Self-Efficacy, their Digital Competence, Strategies to Evaluate Information, and use of ICT at School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(5), 555–567. DOI: [10.1080/00313831.2016.1172501](https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172501)
- Hülber László, Papp-Danka Adrienn & Dringó-Horváth Ida (2020). A felsőoktatás digitális oktatási kultúrájának korrajza szakértői interjúk alapján. *Opus et Educatio*, 7(4). DOI: [10.3311/ope.401](https://doi.org/10.3311/ope.401)
- Ilić Szilvia, Putnik Zoran, Ivanović Mirjana & Klačnja-Milićević Aleksandra (2019). Milyen tényezők befolyásolják az általános iskolai tanárok IKT-használatát Szerbiában? *Információs Társadalom*, 19(3), 29–48. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00064/pdf/EPA01963_informacios_tarsadalom_2019_03_029-048.pdf
- Iswadi, Syukri, M., Soewarno, Yulisman, H. & Nurina, C. I. E. (2020). A systematic literature review of science teachers' TPACK related to STEM in developing a TPACK-STEM scale. *Journal of Physics: Conf. Series*. 1460 012105. DOI: [10.1088/1742-6596/1460/1/012105](https://doi.org/10.1088/1742-6596/1460/1/012105)
- Jiménez-Hernández, D., González-Calatayud, V., Torres-Soto, A., Martínez Mayoral, A. & Morales, J. (2020). Digital Competence of Future Secondary School Teachers: Differences According to Gender, Age, and Branch of Knowledge. *Sustainability*, 12(22), 9473. DOI: [10.3390/su12229473](https://doi.org/10.3390/su12229473)
- Joseph, G. V., Thomas, K. A. & Nero, A. (2021). Impact of Technology Readiness and Techno Stress on Teacher Engagement in Higher Secondary Schools. *Digital Education Review*, 40. 51–65. DOI: [10.1344/der.2021.40.51-65](https://doi.org/10.1344/der.2021.40.51-65)
- Kimmons, R., Graham, C. R. & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1). <https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation>
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. DOI: [10.1080/02619768.2020.1809650](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650)
- Lemon, N. & Garvis, S. (2015). Pre-service teacher self-efficacy in digital technology. *Teachers and Teaching*, 22(3), 387–408. DOI: [10.1080/13540602.2015.1058594](https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058594)
- Molenaar, I. (2021). Personalisation of learning: towards hybrid human-AI learning technologies. In *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. 1st ed. OECD Publishing. 57–78. DOI: [10.1787/2cc25e37-en](https://doi.org/10.1787/2cc25e37-en)
- Molnár György (2019). Digital instruction or the digitalization of instruction in modern ICT environment. *Opus et Educatio*, 6(4), 477–485. DOI: [10.3311/ope.347](https://doi.org/10.3311/ope.347)
- Molnár György, Szűts Zoltán & Biró Kinga (2018). Use of Augmented Reality in Learning. *Acta Polytechnica Hungarica*, 15(5), 209–222. DOI: [10.12700/aph.15.5.2018.5.12](https://doi.org/10.12700/aph.15.5.2018.5.12)

Molnár György, Turcsányi-Szabó Márta & Kárpáti Andrea. (2019). Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 53–70.

Moreno, J. R., Montoro, M. A. & Colón, A. M. O. (2019). Changes in Teacher Training within the TPACK Model Framework: A Systematic Review. *Sustainability*, 11, 1870. DOI: [10.3390/su11071870](https://doi.org/10.3390/su11071870)

Oktatási Hivatal (2019). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatra lépéshez*. 6. módosított változat. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_6.pdf

Oláh Péter (2017). Mi az a TPACK? *Kavics IKT-EL-TE*. https://maroskavics-ikt.blog.hu/2017/03/04/mi_az_a_tpack?token=07e9a5948016521307b0a-99170e2c343

Parasuraman, A. (2000). Technology Readiness Index (TRI) a multiple-item scale to measure readiness to embrace new technologies. *Journal of Service Research*, 2(4), 307–320. DOI: [10.1177/109467050024001](https://doi.org/10.1177/109467050024001)

Phillips, M. (2017). Processes of Practice and Identity Shaping Teachers' TPACK Enactment in a Community of Practice. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1771–1796. DOI: [10.1007/s10639-016-9512-y](https://doi.org/10.1007/s10639-016-9512-y)

Rausch Attila & Misley Helga (2021). A Covid–19 járványhelyzet hatása a tanárképzés digitalizációs folyamatára. *Iskolakultúra*, 31(6), 62–71.

Rausch Attila & Pásztor Attila (2021). Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott

értékelés és fejlesztés lehetőségei. *Neveléstudomány*, 9(2), 5–17. DOI: [10.21549/ntny.33.2021.2.1](https://doi.org/10.21549/ntny.33.2021.2.1)

Rosenberg, J. M. & Koehler, M. J. (2015). Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 186–210. DOI: [10.1080/15391523.2015.1052663](https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1052663)

Skog, D. A., Wimelius, H. & Sandberg, J. (2018). Digital Disruption. *Business and Information Systems Engineering*, 60(5), 431–437. DOI: [10.1007/s12599-018-0550-4](https://doi.org/10.1007/s12599-018-0550-4)

Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M. C. & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 15–31. DOI: [10.14742/ajet.3518](https://doi.org/10.14742/ajet.3518)

Varga Júlia (2019, szerk.). *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. KRTK KTI. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2020/01/A_kozoktatasi_indikatorrendszere_2019.pdf

Wu, Y-T. (2013). Research trends in technological pedagogical content knowledge (TPACK) research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), E73–E76. DOI: [10.1111/j.1467-8535.2012.01349.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01349.x)

Young, J. R., Young, J. L. & Hamilton, C. (2013). The Use of Confidence Intervals as a Meta-Analytic Lens to Summarize the Effects of Teacher Education Technology Courses on Preservice Teacher TPACK. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 149–172. DOI: [10.1080/15391523.2013.10782617](https://doi.org/10.1080/15391523.2013.10782617)

Absztrakt

Kutatásunk egy, a digitális transzformáció hatásait vizsgáló átfogó kutatás részeként, annak pilot projektjeként valósult meg. Vizsgálatunk során arra kerestük a választ, milyen összefüggésben áll a pedagógusok technológiai-pedagógiai-szaktárgyi tudása (TPACK) a pályán eltöltött éveik számával, a digitális eszközhasználat céljaival és azok mennyiségével, valamint a digitális eszközökkel támogatott oktatással kapcsolatos attitűdjeikkel. A pilot kutatás keretében kvantitatív kutatási stratégiát követve online kérdőíves vizsgálatot végeztünk pedagógusok körében annak érdekében, hogy az átfogó kutatás számára teszteljük a TPACK21 skála működését. A kérdőívben a TPACK21 mérésére a Valtonen és munkatársai (2017) által kialakított skála 21. századi kompetenciák fejlesztésére irányuló verzióját fordítottuk magyarra. A KIR adatbázis alapján az összes feladatellátási hely (régio és iskolatípus szerint rétegezve) véletlenszerűen kiválasztott 5%-ának juttattuk el a kérdőívünket. A tisztított adatbázisban 191 kitöltő szerepel. Az eredmények alapján nem igazolható, hogy a fiatalabb életkor magasabb TPACK21 értéket jelent. A digitális eszközhasználat céljait tekintve azonban szignifikáns összefüggés állapítható meg a TPACK21 érték és a célok mennyisége között: azok, akik magasabb TPACK21 pontszámmal rendelkeznek, többféle oktatási célra használják a digitális technológiákat, továbbá az átlag feletti TPACK21 értékkel rendelkezők csoportjában kimutathatóan magasabb arányban használnak digitális eszközöket az egyéni tanulási utak támogatására. Az eredmények megerősítik, hogy a TPACK21 skála képes a pedagógiaiilag tudatos eszközhasználat mérésére. Továbbá a vizsgálat alapján megerősítést nyert, hogy a bizonytalanság és a tehetetlenség érzete negatív mértékben befolyásolja a TPACK21 értékét, ami előtérbe helyezi a folyamatos szakmai fejlődés közösségi aspektusait (Phillips, 2017). Kutatásunk eredményei – bár önmagukban általánosítható következtetés levonására korlátozottan alkalmasak – hozzájárulhatnak a digitális transzformáció hatásait feltáró további kutatások sikerességéhez és további lehetőségek feltérképezéséhez.

Kulcsszavak: digitális transzformáció, digitális oktatási kultúra, TPACK, digitális technológia

¹ Kodolányi János Egyetem² Sapientia EMTE

Szövegek a szövegben. Kvalitatív kutatásmódszertani szempontok az idézetek szerepéről

Napjaink tudományos konferenciáinak előadásain, a publikációkban és kutatási projektekből egyre gyakrabban tapasztalhatóak a különféle kutatásmódszertani paradigmákra épülő elemzések. A kvalitatív empirikus vizsgálatok esetén, kilépve a lineáris gondolkodás keretei közül, a rendszerszemlélet válik dominánssá, így többdimenziós elemzési térben dolgozva sokoldalú összefüggések feltárására nyílik lehetőség. E többszempontú feltáráshoz a multikódolt adatok tárházával dolgozhatunk, ahol a szövegek mellett a kép, a hang- és videoadatok segítik az elemzést és a következtetések levonását.

Bevezetés

Kvalitatív vizsgálatok esetén a szöveges adatokat generáló különféle interjúk jelentik a leggyakrabban használt módszereket, de az interjúk mellett újabban a Twitter- vagy Facebook-adatok is számottevő információval láthatnak el (Rädiker és Kuckartz, 2020). Potter (1996) a kvalitatív módszertanban az elsők között volt, aki az empirikus vizsgálatok metaelemzését készítette el, egyértelmű különbséget téve az egymásnak gyakran ellentmondó tézisek, értékek, filozófiai háttér, valamint a kutatási folyamat szerkezete és az eredmény között. A kvalitatív vizsgálatok metaelemzésénél, a metodológiai követelmények biztosításának tárgyalásakor célszerű említést tenni az idézetek használatáról. Indokolt az idézetek különböző szempontok szerint történő elemzése (ld. Eldh és mtsai, 2020; Tong és mtsai, 2007), így segíthető a kvalitatív vizsgálatok módszertani fejlődése és stabilizálható a szisztematikus interjúelemzés folyamata. Ezzel összhangban, a tanulmány célja bemutatni a szövegek elemzése során megjelenő különféle idézetek alkalmazhatóságát. Az idézettípusok mellett kitérünk a hangadatok szövegekbe történő konvertálására, valamint vázoljuk az idézetek szerepét a kvalitatív (tartalom)elemzés automatizálhatósági folyamatában. Mindezt az elmélet és a kutatási gyakorlat szintetizálására törekedve tesszük.

Idézetek a kvalitatív elemzésekben

A kvalitatív adatgyűjtés és -elemzés mellett újabban az idézetek bevonásának és elemzésben való felhasználásának mikéntje is a kutatói érdeklődés fókuszába került, továbbá egyre nagyobb az elvárás az olvasók részéről is az idézetek publikációkban, kutatási

jelentésekben történő megjelenítésével kapcsolatban. Jelen tanulmányban idézetten mindazokat a vendégsszövegeket értjük, melyeket szó szerint használunk bizonyos szerzői célok mentén. A hiteles idézetek a kvalitatív tanulmányok „arany standardjává” váltak az utóbbi években (Eldh és mtsai, 2020). A kvalitatív vizsgálatok formái és tartalmi elemeinek pontos megjelenítése érdekében jött létre a COREQ (COnsolidated criteria for REporting Qualitative research), amelyet több nemzetközi folyóirat használ a bírálati szempontrendszerében. A kvalitatív vizsgálatok számára készült iránymutatás egy 32 tételből álló ellenőrző lista, amelynek idézetekre vonatkozó előírásai között átgondolásra javasolt, többek között, hogy a kutatás illusztrálása, a téma és a megállapítások során milyen szerepet kaptak az idézetek (Tong és mtsai, 2007).

Az idézetek elmélyítik a megértést azáltal, hogy bevonják a résztvevők, a minta hangját az elemzésbe, így „élővé teszik” a tanulmányt, segítik a kommunikációt, hozzájárulnak a következtetések, állítások alátámasztásához. Ezért javasolt, hogy a kutatók bátran használjanak idézeteket magyarázatok nyújtására vagy akár az interjúalanyok perspektíváinak, a beszédstílusban tükröződő viszonyulásainak illusztrálására (Corden és Sainsbury, 2006; Patton, 2002; White és mtsai, 2014), és ez segíti azt, hogy az olvasó behelyezze magát, akár érzelmileg is, a vizsgált szituációba (így akár érzelmek felkeltesére is alkalmasak) (Eldh és mtsai, 2020; Sandelowski, 1994).

Creswell (2012) az idézetek három típusáról beszél, amikor megkülönbözteti a diszkrét, a beágyazott és a hosszabb idézeteket. A diszkrét idézetek (1) általában könnyen olvashatók, és kis helyet foglalnak el a publikációban. Mivel a folyóiratok karakterkorláttal dolgoznak, így tapasztalat szerint a publikálás folyamán megfogalmazott lektori vélemények kevésbé engedik (többsoros) idézetek gyakori használatát. Ezért célszerű arra törekedni, hogy a diszkrét idézetek különböző perspektívákat jelezenek a vizsgálat számára és adott állítások alátámasztását segítsék maximum egy sorban. A beágyazott idézetek (2) olyan rövid idézett mondatokból állnak, amelyek felhasználhatók az elemzés előkészítéséhez, kivitelezéséhez vagy akár gondolati ugrásra, továbblépésre is lehetőséget biztosítanak. A következő példa egy pályakezdő pedagógus reflektív naplójából vett idézetet tartalmaz, amelyből kitűnik a kollegiális reflexió kiemelt szerepe a tanárok reflektív gondolkodásának fejlődésében: „Van egy kolleganóm [...] elmesélem neki az ötleteimet. Kreatívnak talál és dicséri a lelkesedésem. Ez erőt ad ahhoz, hogy továbbra is így vagy még jobban tegyem a dolgom.” Az idézett szerző szerint a hosszabb idézetek (3) több összetett gondolatot tartalmazhatnak, viszont a terjedelmi korlátok miatt ritkábbak a tudományos publikációkban.

Az idézetek számát és hosszát tekintve nincsenek egzakt irányelvek, a kutatónak kell döntenie ebben a kérdésben és figyelnie kell arra is, hogy miként garantálja az idézetek kontextushoz illesztését (Eldh és mtsai, 2020; Polit és Beck, 2016). Kiemelten célszerű tekintettel lenni arra is, hogy a túlzott idézethasználat (például féloldalon vagy akár több oldalon történő folyamatos idézés vagy gyakori, minden sorban történő citálás) negatívan befolyásolja az eredményeket, nem segíti a pontos következtetések levonását és a szöveg folytonosságát, olvashatóságát (Elo és mtsai, 2014). Így az egész tanulmány tudományos paraméterei kerülnek veszélybe. Ezzel ellentétes ajánlások is léteznek, amelyek gazdag szó szerinti leírásokat preferálnak a résztvevők beszámolóinak alátámasztása érdekében (Eldh és mtsai, 2020; Noble és Smith, 2015).

Lényeges szempont az idézetek szó szerinti szerepeltetése vagy szerkesztett, tömörített formában való feltüntetése. Mindez kutatói döntés függvénye, nincs egyértelműen elfogadott ajánlás. A szó szerinti idézetek valóban közvetíthetnek egy adott tapasztalatot, érzést, de a szerkesztetlen idézetek is segíthetik a kutatási, elemzési folyamat megértését. A tömörített, rövidített idézetek szintén elfogadottak akkor, ha jelezzük azt, hogy szerkesztettük az idézetet (Eldh és mtsai, 2020). Flick (2018) megjegyzi, hogy a fókusz-csoportos interjúkban az idézetek a csoporttagok közötti asszociációk szemléltetésére is használhatók. Ezért hosszabb részletek is relevánsak lehetnek akár szerkesztett formában

is, hiszen alkalmasak egy adott struktúra, kapcsolatrendszer jelzésére.

Az online kommunikáció térhódítása által – és aktuálisan a pandémia miatt is – egyre gyakrabban célszerű szólni az aszinkron írásbeli online interjúról, ahol a kutató és az interjúalanyok közötti kommunikáció, a szövegkorpuszok létrehozása például e-mail-sorozatok keretében valósul meg. Ekkor az esetek többségében időben késleltetett írásbeli kommunikáció zajlik, amelyben az élmények és a cselekvések szinkronizációja a legalacsonyabb, az én és mások megértése szempontjából központi szerepet játszó mi-kapcsolat a legerősebben mediatizált (Schiek, 2022). Ez gyakran gondokat okozhat az értelmezésben, mivel a szemtől szembeni interakcióra jellemző jeleket (testtartás, légzés ritmusa, vokális gesztusok) nem azonos mértékben vonják be, vagy teljesen kimaradnak, bár az adatgyűjtés hatékonyságában, az elmélyült kölcsönös megértésben, a(z) interjúpartner és az interjú készítője közötti) párbeszéd során működtetett cselekvési térben meghatározó szerepet játszanak. Ahogyan a strukturált interjú erős dialogicitása és dinamikus interakciója is megköveteli az elemzés és értelmezés során az idézetek használatát, úgy az aszinkron online írásbeli interjúk (e-mailek) értelmezése is igényli az idézetek pontos alkalmazását. Az idézetek segítségével az elemzés és értelmezés különböző műveletei a maguk logikai összefüggésében tárhatóak fel. Célszerű figyelni arra is, hogy írásbeli online interjúk esetén könnyen megjeleníthetők például a strukturált interjúk szerkezeti elemei, amelyek – kutatói döntés alapján – akár át is vehetik a főszerepet.

Az idézetek alkalmazása a kutatási etikát is fókuszba helyezi: érvényesek azon általános kutatásetikai szempontok, amelyek a titoktartás védelmére, a személyazonosságot nem felfedő azonosítók következtetes használatára utalnak. Így a kutatási etika korrekt alkalmazása megakadályozza a helytelen felhasználást. Mindez az összegyűjtött adatok szisztematikus elemzését segítheti. Rädiker és Kuckartz (2020) a szisztematikus mellett számos érvet hoznak fel, kiemelik, hogy a kutatók ne „söpörjenek semmit a szőnyeg alá”, ne hagyjanak figyelmen kívül semmilyen információt, néhány eset alapján ne vonjanak le elhamarkodott következtetéseket, vagy ne építsék be egyéni megállapításait tapasztalati tudásuk alapján. Bármely kutatás során, különösen a tartalomalapú elemzések esetén, célszerű figyelembe venni az összes információt, ajánlott a különböző perspektívából szemlélődés, amely során az idézetek is szerepet kapnak. A többdimenziós vizsgálatoknál, az eset- és változóorientált elemzéseknél indokoltta válik, hogy a szövegkorpuszok mindegyikéből jelenítsünk meg szemléltető (releváns) idézeteket.

Meghatározó szempontnak bizonyul a követett kutatói szemlélet is. Így más szerepet kap az idézetek elemzése egy elsősorban szövegprodukción vizsgált kontextusban, ahol a kutatott minta vagy adatközlő szöveg-szintű megmutatkozása képezi az elemzés tárgyát. Ilyen például az iskolai nyelvi tájkép kutatása esetében a narratív szövegek elemzése, vagy a diskurzuselemzés a párbeszéd vizsgálatát során (Barton és Lee, 2017). A vizsgáló és vizsgált szöveg-kontinuum másik megközelítésében – például akciókutatás, részvételi kutatás, osztálytermi kutatás stb. – a kutató és a kutatott közötti párbeszéd és közös jelentésalkotás vezérli a folyamatot, így ebben az esetben a szövegalkotás és a differenciált elemzés más kutatói viszonyulásokat és elemzési technikákat feltételez (Rymes, 2020).

Meghatározó szempontnak bizonyul a követett kutatói szemlélet is. Így más szerepet kap az idézetek elemzése egy elsősorban szövegprodukción vizsgáló kontextusban, ahol a kutatott minta vagy adatközlő szövegszintű megmutatkozása képezi az elemzés tárgyát. Ilyen például az iskolai nyelvi tájkép kutatása esetében a narratív szövegek elemzése, vagy a diskurzuselemzés a párbeszédek vizsgálata során (Barton és Lee, 2017). A vizsgáló és vizsgált szöveg-kontinuum másik megközelítésében – például akciókutatás, részvételi kutatás, osztálytermi kutatás stb. – a kutató és a kutatott közötti párbeszéd és közös jelentésszövegalkotás vezérli a folyamatot, így ebben az esetben a szövegalkotás és a differenciált elemzés más kutatói viszonyulásokat és elemzési technikákat feltételez (Rymes, 2020). Célszerű figyelni arra, hogy a vizsgálatokban felhasznált idézet szóbeli vagy írásbeli kommunikációs helyzet szüleménye. A szóbeli beszédhelyzetek rögzítésekor ugyanis torzító hatást gyakorolhat az a tény, hogy egy szóbeli, spontán, dinamikus, térben, időben kontextualizálható folyamatot egy statikus szövegszintű szerkezetként kívánunk rögzíteni (Bergmann, 1985 alapján Mondada, 2019).

Idézetek és a kategóriaállítás kapcsolata

Meglátásunk szerint indokolt kiemelt figyelmet szentelni annak is, hogy az idézetek megjelenítése azt szemlélteti, hogy az elemzés adatvezérelten működik és a megállapítások az adatokból származnak (Eldh és mtsai, 2020). Az adatvezérelt elemzésnél a szövegkorpuszok kategorizálása az empirikus anyag alapján történik. Ekkor a kategóriák lépésről lépésre formálódnak, a kialakult kódok folyamatos rendezése – a megbízhatóság szempontjából is felülvizsgálva – elvezet a kódhierarchia kialakulásához (lásd például a Grounded Theory klasszikus verzióját – Corbin és Strauss, 2015). Ugyanakkor úgy véljük, hogy az idézetek alkalmazása az adatvezérelt elemzés mellett megengedi az elméletvezérelt és a kombinált (elméletvezérelt és adatvezérelt) elemzési módok alkalmazását is, hiszen adott (deduktív) elméletre is lehetséges a gyakorlatból, az adatokból származó idézetekkel alátámasztott példákat generálni. Az elméletvezérelt, deduktív kategóriaképzésnél a kategóriák többnyire „előregyártott”, nagy kategóriák, amelyek elsősorban a kutató sejtéseit, prekoncepcióit tükrözik a létező elméletek, hipotézisek, szakirodalom vagy kutatási kérdés alapján. Célszerű a kategóriáknak diszjunktaknak lenni, vagyis indokolt a precíz definiálás annak érdekében, hogy ne legyen átfedés közöttük (Kuckartz, 2012). Ezen a ponton indokolt az in vivo kódolás alkalmazhatóságának tárgyalása is. In vivo kódolás esetén a szövegből nyerünk kódokat, a kód neve szó szerint megegyezik a szövegben kijelölt egységgel, ezáltal a kód nevének definiálásánál idézeteket használunk fel a szövegkorpuszból. Ez az eljárás a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzésben az újgenerációs szoftverek (pl. Maxqda) tárházának szerves részét képezi, így a különféle szoftverfunkciók során megjelenik az idézetekkel való munka.

Az elméletvezérelt kategóriaállításra Mayring olyan táblázatos formát javasol, amely áttekinthetővé teszi a kategóriák definiálását és a kódolási szabályrendszer használatát a konkrét kutatás során (Haberfellner és Fenzl, 2017; Mayring, 2014; Sántha, 2022). Mayring javaslatainak gyakorlatba történő átültetését egy pályakezdő pedagógus reflektív gondolkodásának feltárására irányuló vizsgálat adatain mutatjuk be (Sántha, 2018). A kvalitatív kutatás során strukturált reflektív naplót használtunk a reflektív gondolkodás elemzésére. A 3. és a 6. tanév végén megkértük a pedagógust, hogy válaszoljon a következő kérdésekre: Mít csinálok jól? Miért? Honnan tudom, hogy így kell tennem? Mivel vannak gondjaim? Miért? Hol hibázok? Milyen fejlődési lehetőségeim vannak? A naplók feldolgozása a deduktív és az induktív logika kombinációjával történt. Az elméletvezérelt, deduktív kategóriaállításhoz alkalmazhatók Mayring (2014) tartalmi strukturálásra vonatkozó javaslatai, amelyekből kitűnik az idézetek szerepe is. A gyakorlati kivitelezés az alábbi lépések alapján történik: a reflektív napló strukturált jellege alapján létrehozuk

az elméletvezérelt kategóriarendszert, majd megfogalmazzuk a kategóriákra vonatkozó definíciókat. A definíciókreálást végezhetjük magunk, megalkotva olyan rendszert, amelynek megjelenését keressük a szövegtörzsben, vagy idézetszerűen korábbi publikációkból átvehetünk meghatározásokat (lásd a 2. kategóriát az 1. táblázatban). Majd a definíciók alapján a szövegtörzsből tipikus példákat keresünk, és rögzítjük a kódolási szabályokat. Az 1. táblázatban két kategóriára vonatkozóan illusztráljuk a folyamatot, amely a vizsgálatban szereplő összes kategóriára a specifikumok figyelembevételével kivitelezhető (Sántha, 2022):

1. táblázat. Elméletvezérelt kategóriaállítás és az idézetek

Kategória	Definíció	Tipikus példa – Idézetek szerepe	Kódolási szabály
Mivel vannak gondjaim (1)	A folyamatos reflektálás hozzájárul a pedagógiai tudás differenciálódásához. A reflektálás során a pedagógusokban kialakulhat és fejlődhet egy olyan elméleti és gyakorlati ismereteket tartalmazó rendszer, amely a reflexióknak köszönhetően képes átfogni a tanári munkát, így hozzájárul a hatékonyság növeléséhez. A pályakezdés éveiben a reflexiók többsége megreked a legáltalánosabb technikai szinten, többnyire arra vonatkoznak, hogy mit tesz a pedagógus, és kevésbé arra, hogy miért azt kell tennie. A 6. év utáni reflexiók magasabb szintűek, összetettebbé válnak és a tevékenység megértésére vonatkoznak.	„Látni kell magunk előtt az óra célját. Időnként úgy érzem, hogy sehogyan sem sikerül globálisan gondolkodni. Óráról órára készülök, és nem mindig vagyok biztos abban, hogy elértem, amit akartam.” (3. év utáni interjú) „A differenciálás számomra leküzdhetetlen probléma [...] nem hiszem el, hogy jó (kommunikatív, változatos, játékos, tevékenységorientált) órát lehet tartani úgy, hogy a 20 fős csoport minden tagja – a saját érdekében – megfelelően végezze a munkáját. Persze csoportmunka, pármunka mindig jelen van az órán.” (6. év utáni interjú)	Azon szövegrészeket kategorizáljuk, amelyek a kialakult elméleti és gyakorlati ismereteket tartalmazó rendszer változását, fejlődését (vagy stagnálását) jelzik.
Milyen fejlődési lehetőségeim vannak (2) (lásd itt is az idézetek szerepét)	„A társreflexió a kölcsönös reflektálást, a személyes reflexió kiterjesztését, a javító, fejlesztő szándékot, a tanári képességek megújítását, a véleménycserét jelenti [...] A szakirodalom a kölcsönös reflexiót (angolul co-reflection) „peer-reflection” vagy „peer-observation”-ként, collaborative reflection-ként illetve „peer-coaching” valamint reciprocal coaching-ként is azonosítja. Lényege, hogy a reflexió ezáltal nem csupán a tevékenységre (reflection) és saját tevékenysége tükrözésére irányul önmaga által (self-reflection – önreflexió), hanem egy másik tevékenység obszerválására, vagy mások megfigyelésére is (mutual reflection, observation), miközben az eredeti megfigyelő is visszajelzéseket kap: kollegiális, vagy társreflexiót.” (Mrázik, 2020. 2.).	„Jó dolognak, bár frusztrálónak találok, hogy tapasztaltabb kollegáim hospitáljanak az óráimon. De ők talán olyan dolgokra is felhívhatnák a figyelmem, amelyeket én nem tudok felismerni.” (3. év utáni interjú)	Azon szövegrészeket kategorizáljuk, amelyek a kollegiális, társreflexió megjelenésére utalnak.

Forrás: Sántha, 2022. 45–46.

Átírás, szövegkorpuszá konvertálás

A szöveges adatokat generáló különféle interjúk mellett ma már a Twitter- vagy Facebook-adatok is számottevő információval látnak el (Rädiker és Kuckartz, 2020), mindez összetettebbé teszi az adatok feldolgozásának lehetőségeit. A digitális korban számos olyan technikai eszköz áll rendelkezésre, amelyekkel megfelelő felvételműség produkálható a kvalitatív feldolgozás érdekében. A digitális eszközökkel létrehozott felvételek könnyen transzformálhatók a kvalitatív adatelemzést lehetővé tevő szoftverekbe, így segítik a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzést. A jelenleg rendelkezésre álló eszközökről és lehetőségekről a www.audiotranskription.de honlapról tájékozódhatunk.

A felvételek esetén számos előny és hátrány említhető, többségük magától értetődő a kezdő és a tapasztalt kutató számára egyaránt. Silverman (2004) a hangfelvételek előnyeinek tárgyalásánál kiemeli azt, hogy a felvételek akárhány alkalommal meghallgathatók, így szükség esetén az átírásuk is pontosítható. A többszöri visszahallgatás hozzájárulhat a kvalitatív elemzések ciklikus jellegének kiemeléséhez, mert az újabb meghallgatás során már akár más irányt vehet az elemzés. Mindez az elméletvezérelt és az adatvezérelt elemzési módok kombinálásához is vezethet, továbbá amennyiben több kódoló hallgatja vissza a felvételt, az elemzés során a személyi triangulációnak köszönhetően megbízhatósági kérdések is napirendre kerülnek, és lehetőség van a felvételek során alkalmazott kódolás megbízhatóságának meghatározására is. Ezt támasztja alá Corden és Sainsbury (2006) is, amikor kiemelik, hogy az idézetek bizonyítékként is szolgálnak, hiszen az eredeti adatok segítik az olvasót a feldolgozás pontosságának megítélésében. Ekkor a megbízhatóság mellett az érvényesség is megjelenik, releváns elemmé válik a trianguláció. A hangfelvételek előnyeinek feltárásánál az előbbieken megfogalmazott gondolatmenetet viszi tovább Kuckartz (2012), kiemelve többek között a pontosságot, a szó szerinti idézés lehetőségét, az egyszerű értékelést, az interjútechnikák kritikai reflexióját, valamint a körütekintő dokumentálás lehetőségét. Az előnyök mellett hátrányokról is célszerű említést tenni. Például „a minden rögzítésének kényszere” akár elbizonytalaníthatja az interjúpartnereket az interjúk során, vagy gátolhatja a spontaneitást. A probléma előzetes felkészítő beszélgetéssel tompítható, vagy számos esetben akár ki is küszöbölhető (Kuckartz, 2012; Sántha, 2022).

A regisztrált adatok szöveggé konvertálása során célszerű többféle szempontot és feldolgozási szakaszt szem előtt tartani. Általában az átírási szabályok megállapítását követi a szövegek tulajdonképpeni írásos rögzítése (átírása, melyet célszerű szoftver segítségével elvégezni), majd az írott szöveg korrektúrázása és az anonimizálás következik. Mindezek után – szöveges dokumentumként – mentjük a létrehozott korpuszokat, majd importáljuk abba a szoftverbe, amellyel a kvalitatív adatelemzést végezzük (Kuckartz, 2012). Az átírás időigényességének mellőzése érdekében ma már a technikai fejlődés lehetővé teszi, hogy direkt a kvalitatív adatok elemzésére alkalmas szoftverben kódoljuk a felvételeket. Ez technikailag kivitelezhető, de gondoljuk végig azt, hogy az átírás folyamata és az ennek köszönhetően létrejött szövegkorpusz hasznos lehet a további elemzések számára is, mert például segítik a különböző témák vagy szavak közötti keresést, hozzájárulhatnak a szöveg viszonylag gyors kódolásához (Sántha, 2022). Továbbá az átíratok akkor is kiválóan használhatók, ha például a mimika, a testbeszéd áll a vizsgálat fókuszában. Ennek értelmében minél inkább a szóbeli beszédhelyzet rögzítése játszik kiemelt szerepet egy elemzésben, annál hangsúlyosabban tanácsolt a pontos, részletes átírás elkészítése (Rädiker és Kuckartz, 2019).

Indokolt figyelni arra is, hogy minden átírási-lejegyzetelési folyamat információvesztést generál(hat) – az átírás analitikus adatredukciót és első interpretációt ábrázol.

A szövegek átírása egyben egy reflektív, rendszerező folyamat, melyet az átíró által felállított szabályok vezérelnek. A kvalitatív kutatás a jelentés megragadására irányul, amely az átírás (vagy a fordítás) során akár sérülhet is (Havlin, 2022). Ezért az elemzőnek olyan reflektív keret megalkotására van szüksége, amely segíti a vizsgálat kivitelezését és az adatok értelmezését. Ebben a többdimenziós reflektív térben többek között megtörténhet a kutatási tevékenységet meghatározó mögöttes elemzői gondolkodásmód feltérképezése vagy szükség esetén a speciális kutatási kontextus feltárása, ami a vizsgálat metodológiai követelményeinek teljesítéséhez járul hozzá. Ezért, az adatvesztés szempontjából, különös figyelmet érdemel a spontán beszédhelyzetek sajátosságainak a feljegyzése az adatok átírásakor és kódolásakor. Például a kontextus megjelölése, a beszéd folyamatban megjelenő komplementer nyelvi viselkedések, non-verbális kommunikáció elemeinek (nevetés, szökeresés, hatásszünet, mosoly, testtartás, stb.) feljegyzése. Az említett esetben az elhangzottak fonetikai, ortográfiai feljegyzésén túl szükséges az extra-verbális jelenségek feltüntetése is. Jefferson (1985) szerint a multimodális átírás célja, hogy a nyelvi produkción túlmenően szemléltesse az interaktivitást, az időbeliséget, a cselekvés linearitását. Ez a típusú adatrögzítés mindig egyedi helyzeteket generál, ezért inkább holisztikus adatrögzítést szorgalmaz.

Nagy kihívást jelent ugyanakkor a két- vagy többnyelvű nyelvi produkciók átírása, akár egy nyelvőrai osztálytermi párbeszéd elemzése kapcsán (kódváltásos vagy transzlingváló beszédhelyzetekben), hiszen ezen esetekben szükséges a különböző nyelvekhez tartozó szegmensek átírása, majd ezek egységesítése (lefordítása egy nyelvre) a publikáció nyelve szerint. A kutató nyelvtudása lehetőségként vagy korlátozó tényezőként jelenhet meg a kutatás során. A többnyelvű kutató növelheti például az interjúalany hajlamát a szókölcsönzésre vagy a transzlingválásra, továbbá az egynyelvű kutató akaratlanul ugyan, de sajátos lefedettséggel (kevésbé) tárhat fel és ezáltal nem értelmezhet megfelelően bizonyos szituációkat, kulturális szokásokat, így az árnyalt reprezentációk elérése kérdésessé válik. A kvalitatív adatok feldolgozása elsősorban az átvihetőség fokozatairól szól, azt veszi figyelembe, hogy miként működik a beszédből írott szöveggé konvertálás, vagy több nyelv esetén hogyan kezelhető az egyik nyelvről a másikra történő fordítás. Ilyenkor az interjúalany és a kutató által létrehozott jelentés átvihetőségéről van szó (Havlin, 2022).

Ezen a ponton célszerű szétválasztani a hangfelvételeket a videófelvételektől. Míg a hanganyagok feldolgozásánál természetes, hogy az eredeti hangfelvétel helyett szöveges feljegyzésekkel dolgozunk, addig a videófelvételeknél a legtöbbször az elemzés során párhuzamosan kezeljük a képi anyagot és az átíratot, és így mindkettőt kódoljuk (Rädiker és Kuckartz, 2019; Sántha, 2022). A legélt szövegek kvalitatív tartalomelemzésre történő előkészítésekor minden részletre figyelünk, rögzítjük a beszélgetések közötti szüneteket, a hangsúlyt, a mosolyt, a mimikát, mert mellőzésük akár torzító hatású is lehet a vizsgálat számára. Továbbá kutatói csoportmunka esetében elengedhetetlen, hogy mindenki ugyanazt a jelrendszert használja, különben követetlenné válik a folyamat. A pontos átíratok készítésére számos egyszerűbb vagy összetettebb átírási szisztéma létezik (Dresing és Pehl, 2018; Silverman, 2004), továbbá az EXMARALDA (www.exmaralda.org) szoftver szintén megfelelő lehet a cél eléréséhez (Kuckartz, 2012; Sántha, 2022).

Multikódolt adatokra (szöveg, kép, audió- és videóadat) vonatkozóan, az adatértelmezéssel kapcsolatban érzékeny, folyamatszerű és mély értelmezési típusok különböztethetők meg, amelyek nem mondanak ellent egymásnak, hanem komplementerként viselkednek, és az értelmezés azon szakaszaira utalnak, ahol releváns szerepet tölt be a reflektív kutatásvezetés (Havlin, 2022). A többnyelvű vagy interkulturális adatok érzékeny értelmezésénél célszerű körültekintően eljárni és pontosan dokumentálni mindent, továbbá fordítók alkalmazása esetén indokolt bevonni őket a kutatócsoportba, és megismertetni velük a kutatás fázisait, működését, célrendszerét. Folyamatszerű értelmezésnél

kiemelendő, hogy az adatok átírása egyben értelmezési folyamat is, ebből kifolyólag nem mindegy, hogy ki és hogyan készíti az átírást (Havlin, 2022; Reichertz, 2016; Rosenthal, 2018). Továbbá Gadamer (2000) az értelmezés mélyebb szintjére hívta fel a figyelmet, kiemelve, hogy a jelentésátvitel és értelmezés első aktusa már a hallgatásban is benne van („aktív hallgatás”). Az interjúalany elbeszélésének meghallgatásakor, ha a jelentés a beszéd és a hallgatás kapcsolatának segítségével konstruálódik, akkor elválaszthatatlan a megértéstől.

Kutatómódszertani szempontból célszerű tekintettel lenni arra, hogy az idézeteket tartalmazó elemzések láttatják az adatok és a kutatás kompatibilitását. Felmerülhet viszont a kvalitatív vizsgálatok esetén egyik leggyakrabban alkalmazott kérdés, a telítettségi határ elérésének problémája (Saunders és mtsai, 2018). A telítettségi határ (vagy elméleti telítettség) szerint a vizsgálat eljut abba a fázisba, amikor az új adatokból nyert információk már nem segítik az új információk kinyerését, az újabb kategóriák újabb tulajdonságainak képzését. Viszont az elméleti telítettség szubjektív, kutatótól függhet, hogy mikor érzük el a telítettségi határt. Az elemző jártassága, elmélet-érzékenysége segíthet abban, hogy felismerje a telítődés alapvető jegyeit, például az információk ismétlődését vagy a kategóriák igazoltta válását.

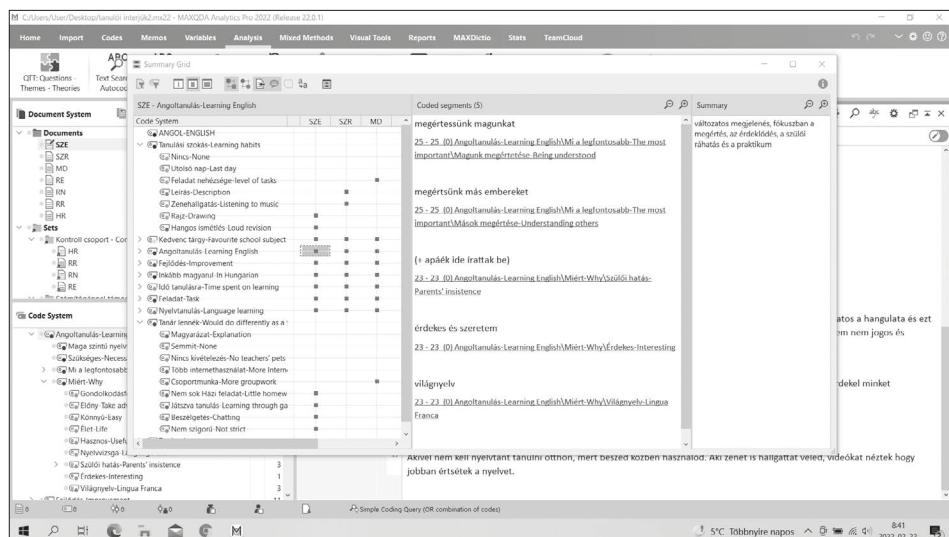
Multikódolt adatokra (szöveg, kép, audio- és videóadat) vonatkozóan, az adatértelmezéssel kapcsolatban érzékeny, folyamatszerű és mély értelmezési típusok különböztethetők meg, amelyek nem mondanak ellent egymásnak, hanem komplexenterként viselkednek, és az értelmezés azon szakaszaira utalnak, ahol releváns szerepet tölt be a reflektív kutatásvezetés (Havlin, 2022). A többnyelvű vagy interkulturális adatok érzékeny értelmezésénél célszerű körültekintően eljárni és pontosan dokumentálni mindent, továbbá fordítók alkalmazása esetén indokolt bevonni őket a kutatócsoportba, és megismertetni velük a kutatás fázisait, működését, célrendszerét.

Idézetek az automatizált elemzési folyamatban

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, valamint az online térben végzett vizsgálatok az automatizálhatóság kérdését tették aktuálissá. Az online tér digitális tartalmainak feldolgozása és az ártírt szövegtörzsek, a Twitter-, a Facebook-, az Instagram-adatok új kontextusba helyezték a szövegtörzsek kvalitatív tartalomelemzését, valamint a vizuális tartalomelemzés alkalmazhatóságát a különféle képi objektumokon. Ebben az új kontextusban egy „régí” szereplő, a szoftver is fókuszba kerül.

A kvalitatív tartalomelemzési típusok fázisainak félig automatizált jellegét vizsgálva Hoxtell (2020) megállapította, hogy a kvalitatív tartalomelemzés bizonyos részei automatizálhatók, mások pedig nem. Az automatizálhatóságnál a szoftverek nagy mennyiségű adatok összegyűjtésére és precíz válogatására alkalmasak, ezért az eset- és/vagy változóorientált kvalitatív elemzésekben kiválóan használhatók a különféle témák azonosítására, az elméletvezérelt kategóriaállításra vagy az eredmények vizualizációjára. Az elemzőnek az eredmények interpretálása során célszerű áttekinteni az alkalmazott eljárás alapelveit, a kutatás részleteit és az eredmények szemléletes bemutatását (vizualizációját). Ekkor a kutatási folyamat az automatizálástól az emberi döntések irányába tolódhat

el, ami egyben nagymértékű szubjektivitást is jelent (Waldherr és mtsai, 2019). A kutatók – ellentétben a szoftverekkel – az adatok körütekintő kezelése és feldolgozása mellett figyelembe veszik az elemzés kontextusát, személyes tapasztalataik, valamint előzetes ismereteik alapján új összefüggések feltárásához jutva (Sántha, 2022).



1. ábra. Idézetek a kódalapú keresés során a MAXQDA-ban

Az 1. ábra az idézetek MAXQDA-ban történő kezelhetőségére ad egy példát a szoftver Summary Grid funkciójának alkalmazásával. A strukturált interjúelemzés során keletkezett kódrendszer egy tetszőleges kódjára vonatkoztatott keresés alapján láthatók az adott kódhoz társított szövegkorpuszok (*Coded segments*), továbbá lehetőség van az elemzői megjegyzések, kommentárok rögzítésére is (*Summary*). Az ábra jól tükrözi azt, hogy a szoftver segíti és gyorsítja a keresést, akár többszáz oldalnyi szövegkorpusból is néhány másodperc alatt nyerünk ki információkat, viszont a kontextusfüggő elemzéshez, az új jelentések, értelmezések, összefüggések megfogalmazásához szükség van a kutató elemző-értelmező megközelítéseire. Az automatizálás megszünteti a kvalitatív és a kvantitatív szemlélet közötti határokat, és kvalitatív jellegű elemzések esetén is hangsúlyozza a számszerűsítést (az 1. ábránál maradvány például gyakoriságok kimutatásával haladhat tovább a folyamat). Meglátásunk szerint az automatizálás a humán valóság árnyalt reprezentációjának megértését nem teszi lehetővé, ezért – Hoxtell (2020) eredményeivel összhangban – érdemes elsősorban arra megkeresni a választ, hogy az automatizált elemzés támogatja-e egy adott kutatásban a kvalitatív értelmezéseket. A kérdésre adott válasz meghatározó a további adatkezelési folyamatra vonatkozó döntéseinkben.

Összegzés

Az idézetek túl azon, hogy segítik a kvalitatív vizsgálatok átláthatóságát, hozzájárulnak az elemzési folyamat és/vagy a megállapítások illusztrálásához is (Eldh és mtsai, 2020). Ebben a tanulmányban az idézetek kvalitatív kutatómódszertani aspektusainak metaelemzését mutattuk be, helyenként az elmélet gyakorlati szemléltetésével és sok kivitelezési útmutatóval. Az ismertett módszertani megközelítés magyar és idegen nyelvű

hétköznapi és szaktudományos szövegek idézeteinek vizsgálatára egyaránt alkalmas. A tanulmány feltárta a kvalitatív vizsgálatok során megjelenő idézetek formai és tartalmi elemeit, funkcióját, az idézetek típusait és szerepét a különféle kategóriaállítás során, továbbá hangsúlyt helyezett az átírási lehetőségek tárgyalására, felhívta a figyelmet az automatizált elemzési folyamat és az idézetek alkalmazása körüli dilemmákra. Ezenfelül a tanulmány teoretikus és gyakorlati aspektusainak tárgyalása rávilágít arra is, hogy az idézetek kiválóan kezelhetők a különféle trianguláció-típusokat alkalmazó kvalitatív elemzések során. Így a neveléstudomány szerteágazó területeit, valamint a tanárképzést és -továbbképzést érintő elemzések mellett releváns információkkal szolgál az interdiszciplináris témákban folytatott kvalitatív vagy kombinált paradigma szerinti vizsgálatok számára is.

Irodalom

- Barton, D. & Lee, C. (2017). Methodologies for re-searching multilingual online texts and practices. In Martin-Jones, M. & Martin, D. (szerk.), *Researching Multilingualism. Critical and ethnographic perspectives*, Routledge, Taylor & Francis Group. 142–154.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *A kvalitatív kutatás alapjai*. L'Harmattan.
- Corden, A. & Sainsbury, R. (2006). Exploring “quality”: Research participants’ perspectives on verbatim quotations. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(2), 97–110. <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/verbquotresearch.pdf> DOI: 10.1080/13645570600595264
- Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschung*. 8. Auflage. Audio-transkription. <https://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch> Utolsó letöltés: 2020. 12. 14.
- Eldh, A. C., Arestedt, L. & Berterö, C. (2020). Quotations in Qualitative Studies: Reflections on Constituents, Custom, and Purpose. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–6. DOI: 10.1177/1609406920969268
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. (2014). Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *Sage Open*, január-március, 1–10. DOI: 10.1177/2158244014522633
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag.
- Gadamer, H-G. (2000). *Hermeneutische Entwürfe: Vorträge und Aufsätze*. Mohr-Siebeck.
- Haberfellner, C. & Fenzl, T. (2017). The utility value of research evidence for educational practice from the perspective of preservice student teachers in Austria – A qualitative exploratory study. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 69–87. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14897/pdf/JERO_2017_2_Haberfellner_Fenzl_The_utility_value.pdf
- Havlin, T. (2022). Multilingualism and translanguaging in migration studies: Some methodological reflections. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 23(1) DOI: 10.17169/fqs-23.1.3730
- Hoxtell, A. (2020). *Semi-Automation of qualitative content analysis*. GOR – General Online Research 2020 Conference. https://www.researchgate.net/publication/344283767_Semi-Automation_of_Qualitative_Content_Analysis Utolsó letöltés: 2020. 12. 19. DOI: 10.13140/RG.2.2.18899.40485
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter, In Van Dijk, T. A. (szerk.), *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 3. Academic Press. 25–34.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Mondada, L. (2019). Transcription in Linguistics. In Litosseliti, L. (szerk.), *Research Methods in Linguistics*. Second edition. Bloomsbury Academic. 86–114. DOI: 10.5040/9781350043466.ch-005
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> Utolsó letöltés: 2020. 12. 08.
- Mrázik Julianna (2020). *A kollegiális reflexió*. https://www.researchgate.net/publication/342365830_Mrazik_Julianna_A_KOLLEGIALIS_REFLEXIO Utolsó letöltés: 2020. 12. 13. DOI: 10.13140/RG.2.2.16896.87047
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-Based Nursing*, 18(2), 34–35. DOI: 10.1136/eb-2015-102054
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage.
- Polit, D. & Beck, C. (2016). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. 10th ed. Wolters Kluwer.

- Potter, J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Lawrence Erlbaum. DOI: [10.4324/9780203811863](https://doi.org/10.4324/9780203811863)
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitative Daten mit MAXQDA. Text Audio und Video*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-658-22095-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2)
- Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2020). *Focused Analysis of Qualitative Interviews with MAXQDA*. MAXQDA Press.
- Reichert, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung*. Springer.
- Rosenthal, G. (2018). *Interpretive social research: An introduction*. Göttingen University Press. DOI: [10.17875/gup2018-1103](https://doi.org/10.17875/gup2018-1103)
- Rymes, B. (2020). *How We Talk about Language: Exploring Citizen Sociolinguistics*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/9781108770194](https://doi.org/10.1017/9781108770194)
- Sandelowski, M. (1994). Focus on qualitative methods: The use of quotes in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 17(6), 479–482. DOI: [10.1002/nur.4770170611](https://doi.org/10.1002/nur.4770170611)
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H. & Jinxs, C. (2018). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. DOI: [10.1007/s11135-017-0574-8](https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8)
- Sántha, K. (2018). The Development of Reflective Thinking in the First Six Years of Teaching. *Indonesian Research Journal in Education*, 2(2), 6–18. DOI: [10.22437/irje.v2i2.5523](https://doi.org/10.22437/irje.v2i2.5523)
- Sántha Kálmán (2022). *Kvalitatív tartalomelemzés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Schiek, D. (2022). Schriftliche Online-Interviews in der qualitativen Sozialforschung: zur methodologischen Begründung einer neuen Forschungspraxis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 23(1). DOI: [10.17169/fqs-23.1.3754](https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3754)
- Silverman, D. (2004). *Interpretarea datelor calitative*. Polirom.
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. DOI: [10.1093/intqhc/mzm042](https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042)
- Waldherr, A., Wehden, L.-O., Stoltenberg, D., Miltner, P., Ostner, S. & Pfetsch, B. (2019). Induktive Kategorienbildung in der Inhaltsanalyse: Kombination automatischer und manueller Verfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.1.3058> Utolsó letöltés: 2020. 03. 26. DOI: [10.17169/fqs-20.1.3058](https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.3058)
- White, C., Woodfield, K., Ritchie, J. & Ormston, R. (2014). Writing up qualitative research. In Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton, N. C. & Ormston, R. (szerk.), *Qualitative research practice*. Sage. 368–400.

Absztrakt

A rendszerezés igényével fellépő kvalitatív vizsgálatok módszertani hátterének elemzésénél lényeges tartalmi csomópontot jelent az idézetek használata. Jelen tanulmány a kutatási folyamat elméleti és gyakorlati aspektusainak összefüggéseire épít, ezért a teoretikus háttér mellett konkrét kutatási példák alapján illusztrálja az idézetek alkalmazhatóságát a kvalitatív vizsgálatokban. Célja bemutatni a szövegtörzsek elemzése során megjelenő különféle idézetek formai és tartalmi elemeit, funkcióját, az idézetek típusait és szerepét az elméletvezérelt, adatvezérelt és kombinált kategóriaállítás során. Ezenfelül a tanulmány kitér az átírás, a szövegtörzsszé konvertálás szempontjaira és a folyamat szoftveres hátterére, valamint illusztrálja az idézetek szerepét a kvalitatív (tartalomelemzés) automatizált folyamatában. A tanulmány releváns információkkal segíti mindazon kutatókat, gyakorló pedagógusokat, hallgatókat, akik kvalitatív vizsgálataikban kiemelt figyelmet szánnak az idézetek szerepének.

Kulcsszavak: automatizálás, idézet, kvalitatív vizsgálat, szövegtörzsszé konvertálás

A jog védőháló vagy fenyegetés?

*Jelenlegi és leendő tanárok,
valamint diákok vélekedése a jogról*

A tanulmány egy tanárok, tanárjelöltek és tanulók körében végzett kutatás eredményeiről számol be. Ezek az eredmények a minta nagysága okán nem tekinthetők általános következtetések levonására alkalmasnak, de felhívják a figyelmet a téma szélesebb körű kutatásának szükségességére azzal, hogy rávilágítanak arra, hogy a jog feltehetően nem tölti be nyitányes funkcióját az iskola világában.

Kiindulópontok

Fukuyama (2020) a koronavírus-világjárvány kitörésének napjaiban, de még pandémiává szélesedése előtt fogalmazta meg az új évtizeddel kapcsolatos aggodalmait, vázolvá, hogy a 21. század harmadik évtizedére a világban végbemenő egyik radikális változás a korábbi keretek eltűnése, képlékennyé válása lesz. Az egyik ilyen, Fukuyama szerint szétfoszló keret a jog. A drámaian gyorsuló technikai-technológiai fejlődéssel párhuzamosan alakulnak át az egyéni és kollektív szokások, változik a társadalom, és az átalakulás dinamikája szétfeszíti a korábbi kereteket. A jogalkotás erre vagy tudományosan kiérlelt választ próbál meg adni, ebben az esetben azonban a jogszabályi keret egyre távolabb kerül a valóságtól; vagy megkísérli a kodifikációval követni a változásokat, amelyek a jog kiszámíthatatlanságához és gyenge minőségű – nem érhető, (ön)ellentmondásokkal terhelt, diszfunkcionális – jogszabályokhoz vezetnek.

A technikai-technológiai és társadalmi változások mindegyike kihat az egyénre, így a gyermek- és fiatalkorú személyekre is, azonban néhány közülük közvetlenül is súlyos következményekkel jár. Az egyik ilyen a család szerepének megváltozása. A korábban együtt élő többgenerációs nagycsaládok mikroközösség bomlottak, a szülőkre hárul a gyermeknevelés családi részének szinte teljes egésze, miközben jelentős az egyszülős családok aránya, a megélhetésért folytatott küzdelem pedig életszínvonalról függetlenül megnöveli a munkával (távol) töltött idő arányát (Vörös és Kovács, 2013; KSH, 2016, 2020). A másik két jelenség a globalizáció és a digitalizáció, amelyek térben és időben gyorsítják fel az információáramlást. A gyermekek gyorsan és szinte kontrollálatlanul jutnak információhoz, adathoz, tartalomhoz, és ami még veszélyesebb: osztanak meg ilyeneket magukról, másokról. Miközben erre magától értetődő válaszként a digitális tudatosság fejlesztése kerül előtérbe, kevesebb szó esik annak a jogi tudatosságtól való elválaszthatatlanságáról. Mindezen jelenségeket a koronavírus-világjárvány felnagyította, részben rámutatva a jelenkori társadalom sérülékenységre, a digitalizációnak való kiszolgáltatottságra és az itt megjelenő társadalmi különbségekre. Akinek nem voltak megfelelő eszközei, akik nem rendelkeztek internet-eléréssel, kimaradtak az iskolából (Hermann, 2020; Kovács Szitkay és mtsai, 2020).

A társadalmi különbségek jellege és minősége változásának következtében megdőlni látszik Gibson és Caldeira (1996) elmélete, miszerint a szocio-demográfiai változók túlnyomó többsége és a jogi attitűdök között nincs összefüggés. Ezzel szemben a szocio-demográfiai háttér mint háttérváltozó befolyásolja a joghoz való viszonyt, ha egyes részjogterületi attitűdöket vizsgálunk. Jól mutatja ezt a szintén a pandémia idején készült felmérés, amely szerint miközben a járvány súlyosan érintette a hazai hátrányos és halmozottan hátrányos térségek és családok gyermekeinek tanuláshoz való jogát, pont a leginkább rászoruló családok, szülők nem voltak tudatában annak, hogy segítséget kell kérniük és tudnak kérni (Engler, 2020). Látható az is, hogy ha az eltérő társadalmi helyzetekben lévő szülők esetében e kompetenciák jelentősen eltérő szintűek, akkor a család erősen befolyásolja a gyermek ezirányú készségeit, vagy éppen kifejezetten általa sérülnek a gyermek jogai. Korábbi hazai kutatások (Rónay és mtsai, 2021; Rónay és Fazekas, 2020) felhívták a figyelmet arra, hogy a bemutatott körülmények között kiemelt igényné válik, hogy a gyermekek, fiatalok ismerjék és értsék jogait és kötelezettségeiket, s azokkal tudjanak élni. Rónay és munkatársai (2021) szerint – az említett átstrukturálódás eredményeképpen – a joghoz való viszony formálódását ma már befolyásolják a szocidemográfiai változók. A digitalizáció – részben az infrastrukturális háttér és különösen a digitális készségek, a jogosultsággal összefüggő digitális (felhasználói) tudatosság terén – mélyíti a különbségeket. Ezt a tendenciát a pandémia felerősítette (Engler, 2020; Jakab, 2020), főleg a hátrányos helyzetű családokban. Következésképpen a szocio-demográfiai háttér jelentőséggel bír a joghoz való viszony tekintetében is, amely egyenlőtlenségek kiküszöbölése szintén az iskola feladata (lenne) (Rónay és Matyasovszky-Németh, 2022).

A technikai-technológiai és társadalmi változások mindegyike kihat az egyénre, így a gyermek- és fiatalkorú személyekre is, azonban néhány közülük közvetlenül is súlyos következményekkel jár. Az egyik ilyen a család szerepének megváltozása. A korábban együtt élő többgenerációs nagycsaládok mikroközösségé bomlottak, a szülőkre hárul a gyermeknevelés családi részének szinte teljes egésze, miközben jelentős az egyszülős családok aránya, a megélhetésért folytatott küzdelem pedig életszínvonalától függetlenül megnöveli a munkával (távol) töltött idő arányát (Vörös és Kovács, 2013; KSH, 2016, 2020). A másik két jelenség a globalizáció és a digitalizáció, amelyek térben és időben gyorsítják fel az információ-áramlást.

A kutatás célja és a kutatási kérdések

A kutatást megalapozó kérdéseink kiindulópontja az volt, hogy a mindennapokat átszövő erkölcsi-társadalmi és jogi normák olyan komplex viszonyrendszert alkotnak, amelyben az általános erkölcsi közfelfogást alkotó fogalmak jogi tartalommal bővülnek, adott esetben módosulnak és a jogi szabályozásban öltönek testet. Ez a jogi szabályozás – ahogy ezt az előzőekben bemutattuk – nem könnyen érthető és befogadható. Ezért indokolt áttekinteni, hogy a pedagógusok és a tanulók miként vélekednek az iskolai jogokról. Erre vonatkozóan hazai viszonyok között ismereteink szerint célzott átfogó kutatás nem

volt, így széleskörű ismereteink sincsenek. Az alábbiakban egy olyan kismintás ($n = 39$) kutatás eredményeit mutatjuk be, amely támpontot ad ahhoz, hogy valamilyen képet kapjunk minderről. Ugyan a minta nagysága nem alkalmas arra, hogy a teljes populáció tekintetében reliábilis következtetéseket levonjunk, okkal feltételezhetjük, hogy a kapott eredmények szélesebb mintán is hasonló mintázatot mutatnak.

A kutatás célja tehát az volt, hogy egy későbbi átfogó felmérést megalapozandó, egy-fajta pilot jelleggel betekintést kapjunk a tanárok, tanárjelöltek és tanulók jogról alkotott képéről, joghoz való viszonyulásukról, felmérjük a jogról való vélekedésüket és attitűdjeiket olyan esetekben, amikor az általános norma (erkölcsi parancs) és a jogszabályi rendelkezés iránya nem esik egybe vagy a kettő kifejezetten ütközik.

Kutatási kérdéseink a következők voltak:

1. Mennyiben ismerik a pedagógusok és pedagógusjelöltek a tevékenységüket szabályozó jogszabályokat?
2. Mennyiben tartják fontosnak a jog szerepét működésük szempontjából?
3. Mi a viszonyuk a joghoz?
4. Az iskola világának szereplői (tanárok és tanulók) konkrét esetekben miként döntenének, mennyire alkalmazzák vagy mellőzik a jogi kereteket, illetve felismerik-e a jogi relevanciát?

Ennek alapján alaptézisünk az volt, hogy szükséges lenne, hogy az iskola résztvevői (későbbi kihatással a társadalomra) jogi kultúrával éljék meg a valóságot. Nelken (1997) hivatkozik Blankenburg és Bruinsma (1991) meghatározására, amely mentén a jogi kultúrát olyan eltérő elemek összességeként értelmezzük, melyben a jogi normák, jogintézmények legfontosabb jellemzői, illetve a jogkövetésre vonatkozó társadalmi viselkedés megjelenik a jogi és nem jogi személyek tudatában.

Kutatási dizájn és minta

A kutatás kutatásetikai engedéllyel rendelkezett (2020/397). A kutatás két szakaszból állt. Mivel összetett társadalmi problémára reflektáltunk, a kutatás olyan kvalitatív módszert kívánt meg, melynek fontos eleme, hogy több tudományterület keresztezése mentén alakult ki: a jogszociológia és a neveléstudomány eszköztárát alkalmazva, ezek diszciplínái között olyan attitűdmérést alkalmaztunk, mely a tanárok és diákok joghoz fűződő viszonyát térképezte fel. A kutatásban használt alapfogalmak tisztázását ezért is tartottuk kiemelten fontosnak. Amint a társadalmi közfelfogásban elvárásként létező erkölcsi norma megszegése következményekkel is járhat, elérkezünk az etika fogalmához (Rónay, 2018). Józsa (2015. 80.) megállapítása szerint „az etikai normák szerepe ott kezdődik, amikor a jogi normák hatóereje befejeződik”, ugyanakkor a jog és etika együttes érvényesülése lehetséges. A kutatásunk első fázisában található szituatív kérdések, illetve a második rész fiktív esetelemzése mind olyan szituációkat reprezentálnak, ahol ez az együttes érvényesülés nem vagy csak nehezen hozható működésbe.

A kutatás során Bartha és munkatársai (2020) ehhez kapcsolódó munkájára támaszkodva a munkadefiníció az volt, hogy a jogi kultúrának alapvető komponense azon jogfelfogások fogalma, amelyek az állampolgároknak a jog jelenségéhez való közelítéséről mutatnak mintázatokat és attitűdöket (Bartha, Fekete és Gajduschek, 2020). Azaz a jogi kultúra részeként tekintendő minden, ami valamiféle jogi viszonyról számol be – jelen esetben attitűdmérések segítségével.

Az első szakaszban egy 16 elemes Qualtrics kérdőív töltötték ki tanárok és tanárjelöltek a jogi jelenségekhez fűződő viszonyának feltárása érdekében, kitérve a jogról való ismeretszerzés fontosságának és módjának kérdéskörére is. A kérdőív nyitott kérdéseket

és Likert-skálán értékelhető kérdéseket is tartalmazott korábbi tapasztalataik, elvárásaik és iskolajogi magabiztosságuk vonatkozásában. A tanárok különböző fenntartóhoz tartozó eltérő iskolákból kerültek ki, a tanárjelöltek azonban azonos egyetem végzéshez közeli évfolyamának hallgatói voltak. A kérdőívet több száz válaszadó részére küldtük ki, közülük mintegy 80-an kezdték meg a kitöltést, 36-an azonban nem fejezték be. A kérdőív személyes adatot nem gyűjtött, az egyedüli személyes információ a válaszadó státuszára vonatkozott: tanárjelölt vagy tanár. Előzetes tájékozódásunk alapján a tanárok igényével összhangban a végleges kérdőív nem tartalmazott arra vonatkozó kérdést, hogy a kitöltő milyen fenntartású intézményben tanít.

A második szakasz öt, diákok, tanárok és tanárjelöltek alkotta fókuszcsoporthoz valósult meg: 10 fővárosi gyakorlógimnáziumi közismeretei tárgyat oktató tanár, 10 fővárosi gyakorlógimnáziumi kilencedik osztályos tanuló, 10 tanárjelölt azonos egyetem azonos szakán a szaktárgyi tanítási gyakorlatot követő szakaszban, 10 vidéki szakiskolai és technikumi tanár, és 10 vidéki kilencedik osztályos szakiskolai és technikumi diák. Az itt lebonyolított kutatáshoz szükséges releváns iskolafókuszú jogi attitűdkutatás, valamint ezt segítő mérőeszközök hiányában Bartha és munkatársai (2020) jogi éberség komponensét vizsgáló kutatását vettük alapul. Erre építve Ewick és Silbey (1998) kategorizációja mentén alkottunk, iskolai keretben többek közt a jogtisztelre, a haszonelvű joghasználatra és jogi elidegenedésre példát hozó három történetet (Joel, Lala és Róza története). Ezekben közös, hogy az iskolai

belső szabályozáson túlmutató jogi kérdések is felmerülnek, valamint az egymást követő három történetben egyre súlyosbodik az erkölcsi norma és a jogi parancs közötti feszültség. Az esetek értelmezése, értékelése, a megoldásban a joghoz való viszony feltárása érdekében egy összesen 44 elemes kérdőívet szerkesztettünk. Mindegyik történet megjelent a kitöltők számára, visszaolvasható volt az adott történetre vonatkozó kérdések során. A történetekben iskolai határozat, illetve vonatkozó rendelkezés(rész) is megjelent a jogszabályból, amellyel kapcsolatban az attitűdöt mérni kívántuk.

Joel története a jogtisztelre kérdéskörét hivatott körüljárni: „a diszlexiás tanuló azzal a feltétellel kap felmentést az angol nyelvi vizsga alól, ha rendszeresen látogatja a gyógypedagógust. A tanuló azonban ezt elmulasztja, mulasztását sem a szülő, sem a felmentés feltételéről tudomással bíró gyógypedagógus, sem a szaktanár nem észleli, csak az év végi osztályzás során, amikor utóbbi pedagógus részéről az évismétlésre bocsátás

Róza esetében látszik leginkább a jogi parancs és az erkölcsi norma között megjelenő feszültség kirajzolódni: „a halálos beteg szakiskolai tanulónak feltehetően soha nem lesz lehetősége szakképesítése birtokában munkát végezni, ezért a nevelőtestület megállapodása szerint minden tárgyból legalább elégséges osztályzattal zárják le, hiszen évismétlésre kötelezése esetében – szervezési okokból – az alsóbb évfolyamokban már nem lenne lehetősége a választott szakmáját tanulnia. A matematika szakos tanár ennek ellenére – a tanulmányi teljesítmény szerint egyébként megalapozottan – eltérve a megállapodástól elégtelenül kívánja lezárni a tanulót.” Ebben a helyzetben a korábbi két esetnél is nehezebb „hibást találni”, mégis olyan feszültséget teremtő helyzet alakult ki, ahol a jogszabály nem ad támpontot a helyes döntéshez.

szankciója merül fel.” Az emberi mulasztások, az egyenlőtlen helyzet kialakulása arra sarkalhatják az olvasót mint résztvevőt, hogy a jogot ne tekintse sérthetetlennek.

Lala esete a haszonelvű joghasználatra (vö. Ewick és Silbey, 1998) hozott példát: „a tanulót a pedagógus csaláson éri és ezt szóvá teszi, amin a tanuló rendőr szülője felháborodik, és rágalmazás bűncselekménye miatti felelősségre vonással fenyegetve követel elégtételt gyermeke számára.” Itt a rágalmazás kérdése jelenik meg, amely olyan kihágás, amelyet jogi tartalmától függetlenül a köznyelv is gyakran használ egyébként jogi értelemben nem ekként minősülő magatartásformákra is. Itt már kevésbé egyértelműen azonosíthatók azok, akik a probléma kialakulásáért okolhatók vagy felelőssé tehetők, hiszen e rövid leírás alapján kell döntést hozni.

Róza esetében látszik leginkább a jogi parancs és az erkölcsi norma között megjelenő feszültség kirajzolódni: „a halálos beteg szakiskolai tanulónak feltehetően soha nem lesz lehetősége szakképesítése birtokában munkát végezni, ezért a nevelőtestület megállapodása szerint minden tárgyból legalább elégséges osztályzattal zárják le, hiszen évismétlésre kötelezése esetében – szervezési okokból – az alsóbb évfolyamokban már nem lenne lehetősége a választott szakmáját tanulnia. A matematika szakos tanár ennek ellenére – a tanulmányi teljesítmény szerint egyébként megalapozottan – eltérve a megállapodástól elégtelennel kívánja lezárni a tanulót.” Ebben a helyzetben a korábbi két esetenél is nehezebb „hibást találni”, mégis olyan feszültséget teremtő helyzet alakult ki, ahol a jogszabály nem ad támpontot a helyes döntéshez.

A megkérdezett tanárjelöltek valamennyien azonos intézmény azonos szakának azonos évfolyamáról valók, a kért tanárok mind közismereti tárgyat tanítanak, a diákok pedig valamennyien kilencedik osztályosok. Jelen kutatásunkban a beérkezett válaszokat nem fókuszcsoporthozként elemezve, illetve összehasonlítva értékeltük; ez egy különálló kutatás részét képezi. Minthogy az adatgyűjtés egy 44 elemes Qualtrics-kérdőívvel valósult meg, a diákoktól, tanároktól és tanárjelöltektől érkezett eddigi eredményeket összegükben értékeltük, bizonyos kérdésekre fókuszálva. Fontosnak tartottuk a szocio-demográfiai változók színességét strukturáltan biztosítani, személyes adatokat azonban a kutatás ezen szakaszában sem gyűjtöttünk. A kitöltés kitétele a beleegyező nyilatkozat elfogadása volt, illetve a megfelelő kategória kiválasztása (gimnáziumi tanár / gimnáziumi diák / tanárjelölt / szakiskola és technikumi tanár / szakiskola és technikumi diák).

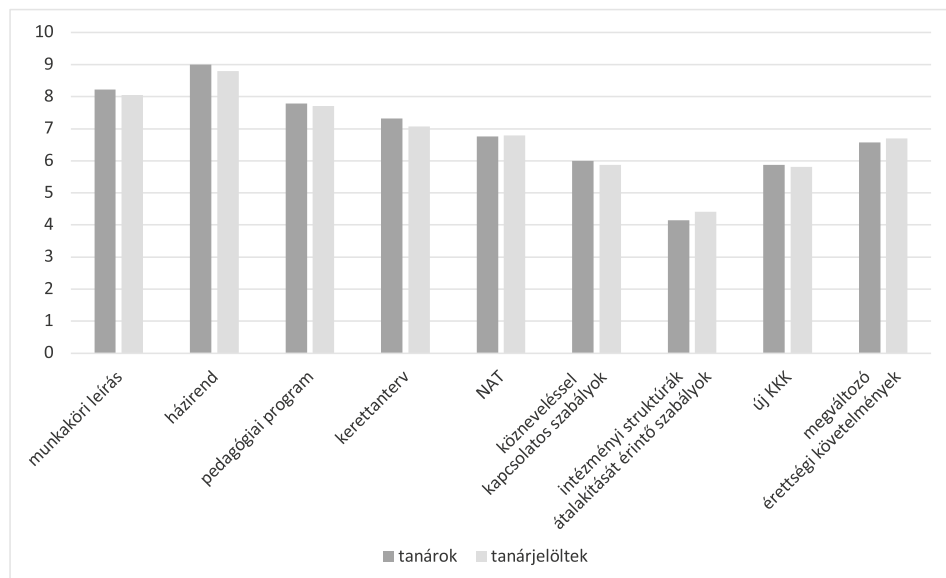
Eredmények

Az előzetes felmérés két tipikus iskolajogi problémára irányította a figyelmet: lehet-e elégtelent fegyelmezési eszközként használni, illetve közösségi oldalakon diákokkal készült képet megosztani. Általános tapasztalat, hogy a pedagógusok és tanárjelöltek érzik vagy tudják, hogy nem helyénvalók az itt vizsgált eljárások, de azt vagy nem minden esetben azonosítják jogsértésként, vagy mégis az egyetlen (hatékony) eszközként tekintenek rájuk, mivel a fegyelmezés során tehetetlennek érzik magukat.

A jogintézmények, amelyekkel kapcsolatos tudásról a kérdőív kérdezett, a következők voltak: munkaköri leírás, házirend, pedagógiai program, kerettanterv, NAT, közneveléssel kapcsolatos szabályok, intézményi struktúrák átalakítását érintő szabályok, új képzési és kimeneteli követelmények és megváltozó érettségi követelmények.

Ahogy az az 1. ábrán látszik, a kitöltők általánosságban a legmagabiztosabbnak a házirendről alkotott tudásukat tartották, ezt követte a munkaköri leírás és a pedagógiai program. Felmerül a kérdés, hogy a tanárok jogi attitűdjét formálni valóban a tanári felkészítésük során lenne-e érdemes, hiszen a már gyakorló pedagógusok esetében nincs olyan rájuk vonatkozó kurrikuláris (továbbképzési) szinten megjelenő szabályozás, amely ennek a készségnek a fejlesztését magában foglalja. Legkevésbé magabiztosnak

bizonyult az intézményi struktúrák átalakítását érintő szabályokról (4,41) és az új képzési és kimeneteli követelményekről (5,82) szerzett tudás elsajátítása.



1. ábra. A különböző iskolai intézmények ismeret a tanárok és tanárjelöltek körében
(Forrás: saját szerkesztés)

Az 1. ábra mutatja, hogy a tanárok és tanárjelöltek szintjén arányosan jelentek meg az eredmények, a közneveléssel kapcsolatos szabályok esetén azonban megcserélődik a magasabb számot mutatók csoportja, majd ezen ponttól ismét arányosan halad. Ennek feltételezhetően oka lehet, hogy a végzett tanárok több átszervezést éltek meg (vö. szakképzés átszervezése, ITM és EMMI), míg a tanárjelöltek egyelőre a jelenlegi rendszer elsajátításában magabiztosabbak.

A kapott eredmények világosan mutatják, hogy mind a jelöltek, mind a tanárok esetében minél közvetlenebbül érinti őket a jogszabályi keret, annál biztosabbnak érzik tudásukat, a jogi kultúra ebben az értelemben egy szükséges rosszként jelenik meg, amelyből csak a magukra vonatkozó, leginkább negatív következmények elkerülését segítő jogszabályok ismerete nyer teret. Bár érzik a hiányosságokat, a tanárok kevésbé igénylik a jogi tudásuk fejlesztését. A témához való viszonyt jól mutatja, hogy a kérdőív kitöltését a több száz megkeresett közül 81 kezdte meg, végül összesen 45 kitöltő fejezte

A kutatás ezen fázisának legfőbb eredménye, hogy mind a képzésben részt vevők, mind a végzett tanárok úgy érzik, hogy szükség lenne az iskola jogi kereteit bemutató kurzusra. A másik jelentősebb eredmény, hogy a megkérdezettek bevallásuk alapján leginkább a házirendet ismerik, ez arra enged következtetni, hogy a jogi attitűdformálásra a jó eszközök iskolánként eltérőek, nem feltétlenül fentről, formális keretbe szerveződő módon vezethetők be úgy, hogy a jogi kultúra valóban megélhetővé váljon (vö. Dewey [1940] „kreatív demokrácia” elmélete).

be. Az utólagos reakciók is következtetni engednek arra, hogy a témát bizonytalanság övezi, és sokak számára kényelmetlen is.

A kutatás ezen fázisának legfőbb eredménye, hogy mind a képzésben részt vevők, mind a végzett tanárok úgy érzik, hogy szükség lenne az iskola jogi kereteit bemutató kurzusra. A másik jelentősebb eredmény, hogy a megkérdezettek bevallásuk alapján leginkább a házirendet ismerik, ez arra enged következtetni, hogy a jogi attitűdformálásra a jó eszközök iskolánként eltérőek, nem feltétlenül fentről, formális keretbe szerveződő módon vezethetők be úgy, hogy a jogi kultúra valóban megélhetővé váljon (vö. Dewey [1940] „kreatív demokrácia” elmélete). Az előzetes várákozásokkal szemben nagyon sokan elismerték, hogy nem lévén más eszköz a kezükben, az elégtelen fegyelmezésre alkalmazzák. Ugyanakkor, ahogy az 1. táblázatban is látható, a jogszabálysértés nem tudatosult bennük. Volt, aki ezt egyenesen „szórszálhasogatásnak” tartotta. Ez arra utal, hogy a megkérdezett saját magára vonatkoztatva értékeli a helyzetet, nem egy jogilag szabályozott intézmény egy szereplőjeként, ahol a felelős és szabálykövető magatartás a kölcsönös tisztelet, illetve az érdekvédelem és minőségbiztosítás alapja is lehetne.

1. táblázat. Szemelvények az előzetes kérdőív két szituatív kérdésére adott válaszból
(Forrás: saját szerkesztés)

Az elégtelen mint fegyelmezési eszköz példája	A facebookos kép példája
„Igen! De, mi más van a kezünkben?????” „Elméletben igen, a gyakorlat sokszor eltér sajnos” „Azt tudtam, hogy helytelen, de azt nem, hogy jogszabályt is sértenék vele.” „inkább azt, hogy nem etikus” „ez szórszálhasogatás, de persze tisztában vagyok vele”	„feljelentés?” „A szülő feljelenthet, ha nincs erre engedély.” „elég súlyos... eszembe se jutna” „személyiségi jogok megsértése miatt előállítanak” „nem raknék ki, személyiségi jogok miatt”

A képmegosztás kérdésénél markánsan megjelent az elkerülő magatartásmód, azonban itt sem a jogi kultúra megélése, hanem a külső erők lehetséges büntetésének elkerülése okán: rendőri feljelentés, előállítás stb. A személyiségi jogok tiszteletben tartása érdekében nem a teljes szituáció elkerülése lenne a megoldás, hanem az, ha ezen jogokat ismerve, követve, mindenféle erős negatív érzelmi töltet nélkül egyszerűen használhatónak vagy működőképesnek, és nem egy támadási felületnek látná az adott tanár, amelyet jobb elkerülni.

Önmagában is fontos eredményként szolgált az is, hogy a két kutatási fázis eredményeinek vonatkozásában három olyan jellegzetes attitűd volt megfigyelhető, amelyből a joghoz való viszony kirajzolódni látszott:

1. Olyan attitűdök, amelyek sem jogi, sem erkölcsi vonatkozásban nem ingatták meg a kitöltők egy jelentős hányadát (szituatív kérdés: képmegosztás, elégtelen osztályzat fegyelmezési eszközként Joel és Lala története esetében) – függetlenül annak jogszabályi értékelésétől.
2. Olyanok, amelyekben a jogszabályok betartása mint a saját védelmük eszköze jelent meg (szituatív kérdés: képmegosztás, elégtelen osztályzat fegyelmezési eszközként, Joel és Lala története esetében) – figyelmen kívül hagyva a másik érintett jogait.
3. Végül olyanok, ahol az erkölcs felülírja a jogszabályi keretben elvártakat (ez azonban csak a kutatás második fázisában, konkrét, szélsőségesebb érzelmeket kiváltó esetelemzés kapcsán derült ki – a jogról általánosságban vélt attitűdökben nem volt erre példa) (kizárólag Róza története esetében).

Joel esetében a kitöltők pontosan egyharmada (13/39) nyilatkozott határozottan úgy, hogy nem lépne közbe, akár osztálytársként, akár nem közvetlen szereplőként részt vevő

kollegaként. Jellemzően a felelősség kérdése és a beavatódással járó nehézségek, illetve ezek pontos megítélésének a hiánya jelenik meg a válaszokban. A válaszadók közel egyharmada (12/39) szintén úgy nyilatkozott, hogy mindenképpen fontos lenne a határozatban foglaltak szerinti eljárás követése.

Lala esetében megfigyelhetjük, hogy a kitöltők szinte mindegyike érzi, hogy igazságtalan helyzetbe került a tanár, ugyanakkor azt, hogy mennyire kell kiemelten kezelni a helyzetet, megosztó tartalmú és minőségű válaszok jellemezték. Kettő komolytalannak ítélték a helyzetet, egy válaszadó kiemelte, hogy a tanár „nem mint jogi személy jelenik meg, csak tanítani szeretne”. A történetet átélő tanár helyében a válaszadók közel egyharmada (12/39) mindenképpen az igazgatóhoz fordulna, hárman vonnának be jogi szakembert (ügyvéd vagy jogász). Az adatközlők 40 százaléka érezte úgy, hogy senkinek sem sérült joga.

Alapvetően sokkal erősebb érzelmeket és ellenérzést váltott ki Róza története az eddig tárgyalt szituatív kérdésekhez és esetekhez képest: sokszor a kitöltők a kitöltés után közlési vággal éltek, több ízben is megkerestek, hogy biztosítsam őket arról, hogy nem valós eset alapján készült a fiktív történet. Nem volt olyan válaszadó, aki ebben a helyzetben jogosnak ítélné meg a matematikatanár döntését.

A döntéshozatalhoz vezető tényezők megfogalmazása szintén nem maradt érdektelen, sokan arra hívták fel a figyelmet, hogy a helyzet egyedi, egyedi elbírálást igényel, megjelent a méltányos elbánás és a könyörület hiánya. Róza történetének elemzése arra a következtetésre enged jutni, hogy csakis abban az esetben válik egyértelművé a tanárok, illetve diákok számára is az, hogy a jogszabályt valójában felülírhatja az erkölcs (norma), amennyiben érzelmileg is megterhelőbb és szélsőségesebb szituációban kell döntést hozni.

Összegzés

Az eddigi eredmények mentén tematizált elemzések sok szempontból szolgáltak nem várt eredményekkel a még folyó kutatás ezen fázisában is. Előzetesen sokkal heterogénebb válaszokra számítottunk, hiszen a kutatás minden szakaszában a szocio-demográfiai változók sokszínűségét alkalmaztuk a nem reprezentatív mintában. Korábbi kutatások hiányában ugyan feltételeztük, hogy megjelenik a jog negatívabb, büntető mivoltára való reflexió, a mérték azonban meglepő volt. Róza történetét leszámítva nem volt olyan egységesen megjelenő álláspont, ami azt bizonyította volna, hogy csupán a pedagógus hivatás magától értetődővé teszi, hogy az erkölcsi normák követése felülírhatja a jogszabályi kereteket. Ugyancsak váratlan eredmény volt a megkeresett tanárok részéről az alacsonyabb kitöltői szám. Az utóreakciók is sokszor arról tanúskodtak, hogy a téma kényelmetlen, és sok adatközlő fontosnak érezte elmondani, hogy tudás híján érezte magát.

Azt azonban alátámasztják az eredmények, hogy szükség van a jogi kultúráról szóló diskurzusra az iskola közegében, a sok bizonytalanság és egységesen negatív kép olykor olyan attitűdökről mutat eredményt, ahol a tanárok-diákok vélelmeznek bizonyos dolgokat a jogról általánosságban, azonban csak konkrét történetekben vált világossá, hogy a jog nem a kölcsönös érdekvédelmet elősegítő keretrendszerként él bennük. Sőt, a kutatás eredményei a joggal való foglalkozás intézményesített formáinak szükségességét is alátámasztották. Ha a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvényben meghatározott tanári életpályamodell fokozataira gondolunk, ezeknek nincsenek egységes mutatói (szabadon választható továbbképzések, tudományos munka, eltelt idő stb.) az illetmény-növekménnyel járó fokozat megszerzésénél. Pedig ebbe a keretbe illeszthetők lennének a jogi fejlesztést segítő továbbképzések a pedagógus 1. vagy 2. fokozatba lépők számára.

Azonban az ITM által fenntartott szakképzési központok esetében ez nem alkalmazható, így ez a pedagógus közösség teljes vertikumát tekintve újabb egyenlőtlenségekhez vezetne. Mindezeket szem előtt tartva, érdekesebb lenne a tanári felkészítésbe beépíteni egy alaposabb jogi felkészítést.

Rónay Zoltán

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Kormos Kevin

*Váci Szakképzési Centrum Király Endre Technikum és Szakképző Iskola
BGE Pénzügyi és Számviteli Kar*

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatáshoz az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap nyújtott támogatást. Támogatott ösztöndíjas: Kormos Kevin, témavezető: Rónay Zoltán.

Irodalom

- Bartha Attila, Fekete Balázs & Gajduscheck György (2020. március 24.). A jogosultságkultúra empirikus elemzése: a jogi mobilizáció komponense. *JTI Blog*. <https://jog.tk.mta.hu/blog/2020/03/a-jogi-mobilizacio-komponense> Utolsó letöltés: 2022. 03. 22.
- Blankenburg, E. & Bruinsma, F. (1991). *Dutch Legal Culture*. Deventer, Kluwer Law and Taxations.
- Dewey, J. (1940). *Creative democracy: The task before us*. GP Putnam's Sons.
- Engler Ágnes (2020). Távolléti oktatás a családok aspektusából. *Civil Szemle*, 17(különszám), 117–132.
- Ewick, P. & Silbey, S. S. (1998). *The common place of law: Stories from everyday life*. University of Chicago Press. DOI: [10.7208/chicago/9780226212708.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226212708.001.0001)
- Fukuyama, F. (2020). 30 Years of World Politics: What Has Changed? *Journal of Democracy*, (1), 11–21. DOI: [10.1353/jod.2020.0001](https://doi.org/10.1353/jod.2020.0001)
- Gibson, J. L. & Caldeira, G. A. (1996). The Legal Cultures of Europe. *Law & Society Review*, 30(1), 55–86. DOI: [10.2307/3054034](https://doi.org/10.2307/3054034)
- Hermann Zoltán (2020). *Hány diákhoz nem jut el az online távoktatás?* KRTK KTI. <https://www.mtakti.hu/koronavirus/hany-diakhhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatasi/12769/> Utolsó letöltés: 2022. 03. 18.
- Hertogh, M. (2018). *Nobody's Law: Legal Consciousness and Legal Alienation in Everyday Life*. Palgrave MacMillan.
- Jakab György (2020) Iskola – járvány idején. *Iskolakultúra*, 30(9), 64–76. DOI: [10.14232/isk-kult.2020.9.64](https://doi.org/10.14232/isk-kult.2020.9.64)
- Józsa Zoltán (2015). A jó közigazgatás alapelvei és a Ket. In Gerencsér Balázs, Berkes Lilla & Varga Zs. András (szerk.), *a hazai és az uniós közigazgatási eljárásjog aktuális kérdései*. Pázmány Press. 67–85.
- Kovács Szitkay Eszter, Lőrincz Viktor & Pap András László (2020). Pandémia és strukturális (jog)egyenlőtlenség; jogi és társadalmi értelmezési keretek. *MTA Law Working Papers*. <http://real.mtak.hu/118934/1/Kovacs-Lorincz-Pap.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 03. 18.
- KSH (2016). *Mikrocenzus 2016. 6. A háztartások és a családok adatai*. Központi Statisztikai Hivatal. Utolsó letöltés: 2022. 05. 17.
- KSH (2020). *Munkavégzés és családi kötöttségek – 2018. II. negyedév (kiegészítő felvétel)*. Központi Statisztikai Hivatal. Utolsó letöltés: 2022. 05. 17.
- N. Kollár Katalin & Szabó Éva (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó.
- Nelken, D. (1997). Puzzling out legal culture: a comment on Blankenburg. In Nelken, D. (szerk.), *Comparing legal cultures*. Routledge. 58–88.
- Rónay Zoltán (2018). *Jogszerűség és etika a tanári pályán*. ELTE, Eötvös Kiadó.
- Rónay Zoltán & Fazekas Á. (2020). A szabálykövetéssel kapcsolatos iskolai szervezeti kultúra hatása a tanulók jogi attitűdformálására In Engler Ágnes, Rébay Magdolna & Tóth Dorina Anna (szerk.),

Család a nevelés és az oktatás fókuszában: XX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztraktkötet. Debreceni Egyetem, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért. 38.

Rónay Zoltán, Fazekas Ágnes, Maléth Anett & Cserti-Szauer Csilla (2021). A jog és a pedagógusok találkozása: egy iskolai fókuszú jogtudat és jogi attitűd kutatás kezdeti lépései. In Juhász Erika, Kozma Tamás & Tóth Péter (szerk.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 288–296.

Rónay, Z. & Matyasovszky-Németh, M. (2022). The effects of neoliberal social policy on the institutional selectivity of the Hungarian K-12 educational system from a socio-legal perspective, *Hungarian Journal of Legal Studies* (published online ahead of print 2022). DOI: [10.1556/2052.2022.00363](https://doi.org/10.1556/2052.2022.00363) Utolsó letöltés: 2022. 05. 18, <https://akjournals.com/view/journals/2052/aop/article-10.1556-2052.2022.00363/article-10.1556-2052.2022.00363.xml>

Vörös Csabáné & Kovács Marcell (2013). A változó család a népszámlálási adatok tükrében. *Statistikai Szemle*, 91(12), 1213–1227.

Absztrakt

A tanulmány egy olyan kismintás ($n = 39$) kutatást mutat be, amely tanárok, tanárjelöltek és középiskolai tanulók között mérte a joghoz való viszonyt. A kutatás jól illeszkedik abba a nemrég indult folyamatba, amely az iskola világának szereplői körében kívánja joggal való kapcsolatukat feltérképezni. Ezek a kutatások – ahogy a jelen tanulmányban bemutatott is – túlmutatnak az egyszerű jogismeret-vizsgálaton, és alapvetően az iskola világának szereplői jogról alkotott képére, joghoz való viszonyulására kíváncsiak. E jelenség feltárása korunkban kiemelten hangsúlyossá vált, hiszen a digitalizáció és globalizáció együttesen feloldotta a korábbi társadalmi kereteket, amely hatást a pandémia csak felerősítette. Míg az megelőző időszakokban a jog stabil képződményként igazodási pontot jelentett, a mai dinamikus, sokszor hektikus változások következtében a továbbra is szilárd, közmegegyezéssel alapelvek kínálnak iránymutatást. A tanulmányban is hivatkozott kutatások alátámasztják, hogy a korábban tapasztalttól eltérően a társadalmi (családi) státuszának szerepe van a joghoz való viszony formálásában, ezért az iskolának kell betölteni az ennek hiányosságából keletkező űrt. Ennek sikeréhez azonban a pedagógusok és az iskola mély és következetes alapjogi tudatossága elengedhetetlen. A kutatás az ennek feltáráshoz vezető első lépések egyike. A kutatás ennek érdekében két lépcsőben, egyrészt általános attitűdmérésként kérdőíves vizsgálatot valósított meg, másrészt három, az iskolai belső szabályozáson túlmutató jogi kérdéseket is felvető olyan történet kapcsán kérdezte a válaszadókat, amely történetekben egyre nagyobb lesz a norma (erkölcsi szabály) és a jogi parancs közötti feszültség.

Kulcsszavak: iskolajog, jogi attitűd, jogi nevelés

Szókincsbővítés a *Disco Elysium* című videójátékban: Egy videójáték lexikai lefedettsége

A nyelvtanulók, különösen az általános és középiskolai tanulók, szabadidejük nagy részében különböző idegen, jellemzően angol nyelvű tevékenységeket végeznek (Besser és Chik, 2014; Grau, 2009; Kuppens, 2010; Sundqvist és Sylvén, 2012; Sylvén és Sundqvist, 2016). A leggyakoribb ilyen tevékenységek közé tartozik a videójátékozás is, amely többek között akár szinte észrevétlenül is bővítheti a nyelvtanulók szókincsét. A jelen tanulmány célja ezért, hogy egy konkrét példán, a Disco Elysium című játékon keresztül vizsgálja meg, hogy az alkalmas lehet-e véletlenszerű idegennyelv-tanulásra, ezen belül is mekkora szókinccsel a legcélszerűbb nyelvtanulási célokra használni a játékot.

Bevezetés

Az angol nyelvű multimédiás tartalmakhoz manapság már egyre több ember és ezáltal nyelvtanuló is hozzáfér. A korábbi, különböző országokban végzett empirikus vizsgálatok eredményei alapján a nyelvtanulók, különösen az általános és középiskolai tanulók szabadidejük nagy részében végeznek különböző idegen, jellemzően angol nyelvű tevékenységeket (Besser és Chik, 2014; Grau, 2009; Kuppens, 2010; Sundqvist és Sylvén, 2012; Sylvén és Sundqvist, 2016). A különböző idegen nyelvű tevékenységek mind hozzájárulhatnak az idegennyelv-tanuláshoz és fejleszthetik a nyelvtanulók nyelvtudását. A magyarországi kontextusban azonban kevés kutatás foglalkozik a szabadidős idegen nyelvű tevékenységek és a nyelvtanulás kapcsolatával (vö. Fajt, 2021; Józsa és Imre, 2013; Novák és Fónai, 2020). A témában született kutatások eredményei viszont mind azt mutatják, hogy a magyarországi nyelvtanulók, ezen belül is főként a középiskolások szeretnek szabadidejükben különböző idegen nyelvű tevékenységeket folytatni. A leggyakoribb ilyen tevékenységek közé tartozik az olvasás, a film- és filmsorozat-nézés, a zenehallgatás, a közösségi média használata és a videójátékozás is, amelyek többek között akár szinte észrevétlenül is bővíthetik a nyelvtanulók szókincsét. A jelen tanulmány célja ezért, hogy egy konkrét példán, a *Disco Elysium* című játékon keresztül vizsgálja meg, hogy az alkalmas lehet-e véletlenszerű idegennyelv-tanulásra, ezen belül is mekkora szókinccsel a legcélszerűbb nyelvtanulási célokra használni a játékot. A tanulmány elején ismertetjük a vizsgálatunkhoz kapcsolódó elméleti hátteret. Ezt követően kitérünk a tanulmányban alkalmazott kutatási módszerekre, amely után részletesen is bemutatjuk a vizsgálatunk eredményeit.

A megértéshez szükséges idegen nyelvi szókincsterjedelem

A szövegértést vizsgáló korábbi kutatások (Laufer, 1989; Laufer és Sim, 1985; Hirsh és Nation, 1992) igyekeztek feltárni, hogy egy adott idegen nyelvi írott szöveg megértéséhez hány szó ismerete szükséges. Bár egy szöveg megértésére több tényező is hatással lehet, a szövegértést legnagyobb mértékben az befolyásolja, hogy a szöveg lexikai lefedettség (*lexical coverage*) tekintetében hány különböző típusú szót tartalmaz (Laufer és Sim, 1985). A lexikai lefedettség azért fontos mérőeszköze a megértésnek, mert így meghatározhatjuk, hogy egy adott szöveg megértéséhez mekkora terjedelmű szókincsre van szüksége a nyelvtanulónak. Egy szöveg megértéséhez szükséges lexikai lefedettség arányát természetesen nagymértékben befolyásolja a szövegműfaj is. Egy általános írott idegen nyelvi szöveg megértéséhez Laufer (1989) szerint 95%-os lexikai lefedettségre van szükség, vagyis ahhoz, hogy a nyelvtanuló megértse az adott szöveget, annak szókincsének legalább 95%-át ismernie kell. Hirsh és Nation (1992) szerint azonban a 95%-os lexikai lefedettség csak ahhoz elég, hogy a szöveget és annak fontosabb részeit megértsük, így szerintük 98%-os lexikai lefedettség szükséges ahhoz, hogy szinte a legapróbb részletet is megértsük, és az anyanyelven történő olvasáshoz hasonló olvasásélményünk legyen.

A véletlenszerű tanulás szerepe az idegennyelv-elsajátításban

Egy másik tanulmányunkban (Fajt és Vékási, 2022) már részletesen írtunk arról, hogy a szabadidős angol nyelvű tevékenységek jó lehetőséget biztosítanak az idegennyelv-elsajátításra. DeKeyser (2008) szerint az idegennyelv-tanulás során kulcsszerepe van a *szándékosságnak* (vagy annak hiányának). A nyelvtanuló egyrészről dönthet úgy, hogy megtanulja az általa éppen tanult idegen nyelv szókincsét és nyelvtani szabályait. Ezzel szemben a szabadidős tevékenységek során a tanulók úgy is tanulhatnak idegen nyelvet, hogy azt tulajdonképpen észre sem veszik, és véletlenszerűen sajátítanak el bizonyos, főleg szókincsbeli elemeket. Schmidt (1994) értelmezésében az ilyen típusú tanulás az ún. *véletlenszerű tanulás*, amely mindig úgy megy végbe, hogy a nyelvtanuló elsődlegesen nem tanulási szándékkal végez egy adott idegen nyelvű tevékenységet (pl. angol nyelvű videójátékokkal játszik), és a tevékenység végzése során egyfajta melléktermékként szókincsbeli vagy nyelvtani elemeket is elsajátít.

Schmidt (1994), valamint Loewen és munkatársai (2009) azonban rámutatnak, hogy a véletlenszerű tanuláshoz mindig szükség van valamilyen szintű figyelemre, még akkor is, ha a tanulónak nem is a teljes figyelme, hanem annak csak egy töredéke irányul rá az adott nyelvi elemre. Mivel a korábbi kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek az anyanyelvüket is elsősorban véletlenszerűen tanulják meg (Nation, 2001; Webb és Nation, 2017), így az idegen nyelvet tanulók esetében is fontos foglalkozni a véletlenszerű tanulással, ezért a nyelvtanároknak is érdemes felhívni a tanulók figyelmét arra, hogy azok igyekezzenek minél nagyobb mértékben körülvenni magukat a tanult idegen nyelvvel. Az elegendő idegen nyelvi input ugyanis a véletlenszerű tanulás egyik előfeltétele.

Mivel a *Disco Elysium* játékélménye nagyban támaszkodik az olvasásra, így röviden kitérünk az olvasás és az idegennyelv-tanulás kapcsolatára is. Az idegen nyelven történő olvasással kapcsolatban egyetértés van a kutatók között arról, hogy az olvasás nagyon fontos szerepet tölt be az idegennyelv-tanulás során (Krashen, 2011; Nation és Waring, 2020). Ha az olvasást az idegennyelv-tanulás szemszögéből vizsgáljuk, akkor két fő típust különböztethetünk meg. Az *intenzív olvasás* olyan tevékenység, amely során a nyelvtanuló azzal a céllal olvas el egy szöveget, hogy annak tartalmát és minden részletét, beleértve az egyes szavakat is, teljes mértékben megértse. Ezzel szemben az *extenzív* vagy

más néven *élményszerű olvasás* egy olyan olvasási tevékenység, amikor a nyelvtanuló nem azért olvas el egy adott szöveget, hogy annak minden részét tökéletesen megértse, hanem azért, mert érdekli egy adott könyv története. Ilyen esetben a nyelvtanuló feltehetően kevésbé koncentrálna az idegen nyelvi elemekre, így a két olvasástípus közötti alapvető különbség az, hogy az intenzív olvasás jellemzően a szándékos tanulási folyamat részeként jelenik meg; persze ez nem zárja ki azt, hogy az adott szöveg olvasása közben a nyelvtanuló véletlenszerűen megtanuljon olyan idegen nyelvi elemeket, amelyeket eredetileg nem tervezett elsajátítani (vö. Loewen és mtsai, 2009). Ezzel szemben az extenzív olvasás során a nyelvtanuló számára nem a nyelvtanulás, hanem az olvasási élmény áll a fókuszban, és ebben az esetben jóval jellemzőbb a véletlenszerű tanulás.

Nakanishi (2015), valamint Jeon és Day (2016) meta-elemzéseiből kiderül, hogy az extenzív olvasás pozitív hatással van az idegennyelv-tudásra. Ezen belül is, a korábbi kutatások azt is bizonyították, hogy az ilyen típusú olvasás segíti a szándékos vagy véletlenszerű szókincs bővítést (McQuillan, 2019; Nation és Waring, 2020; Rott, 1999; Suk, 2017; Waring és Takaki, 2003; Webb és Chang, 2015). Az extenzív olvasás legfőbb előnye ugyanis az, hogy a nyelvtanulók szövegkörnyezetben találkoznak az idegen nyelvi elemekkel, ami nagyban kedvez a véletlenszerű tanulásnak, hiszen minél többet olvas egy nyelvtanuló és minél gyakoribb egy nyelvi elem, annál nagyobb valószínűséggel sajátítja el azt véletlenszerűen a tanuló. A korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a nyelvtanulók egyéni különbségeitől (pl. memória, motiváció) függően jellemzően 6 (Rott, 1999) és 20 (Waring és Takaki, 2003) között van a szókincsbeli elemekkel való szükséges találkozások száma.

A videójátékokról pedig elmondható, hogy az idegennyelv-tanulásban betöltött szerepük azért is kiemelkedően fontos, mert kontextualizált környezetet biztosítanak a nyelvtanulók számára, illetve mivel a videójátékok elsődleges célja a szórakoztatás, így hozzájárulhatnak a játékosok idegennyelv-tanulással kapcsolatos motivációjának növeléséhez is (Bytheway, 2015; Ebrahimzadeh és Sepideh, 2017).

A videójátékok szókincsbővítésben betöltött szerepét vizsgáló tanulmányok többnyire a videójátékok formális tantermi oktatást kiegészítő szerepére fókuszálnak (Acquah és Katz, 2020), és csak kevés kutatás vizsgálja a videójátékokon keresztül történő véletlenszerű szókincsbővítést (Reynolds, 2014). Kutatásában Sundqvist (2019) a kereskedelmi forgalomban kapható videójátékok és a szókincsterjedelem közötti kapcsolatot vizsgálta, és pozitív összefüggést talált a tanulók teszt eredményei, valamint a videójátékokkal töltött idő és a különböző játéktípusok között, valamint azt is megállapította, hogy azok, akik videójátékoznak szignifikánsan magasabb pontszámokat értek el a különböző szókincset mérő teszteken, mint azok, akik nem videójátékoznak.

Videójátékok szerepe a szókincsbővítésben

A videójátékok szókincsbővítésben betöltött szerepét vizsgáló tanulmányok többnyire a videójátékok formális tantermi oktatást kiegészítő szerepére fókuszálnak (Acquah és Katz, 2020), és csak kevés kutatás vizsgálja a videójátékokon keresztül történő

véletlenszerű szókinszbővítést (Reynolds, 2014). Kutatásában Sundqvist (2019) a kereskedelmi forgalomban kapható videójátékok és a szókinscterjedelem közötti kapcsolatot vizsgálta, és pozitív összefüggést talált a tanulók teszteredményei, valamint a videójátékokkal töltött idő és a különböző játéktípusok között, valamint azt is megállapította, hogy azok, akik videójátékoznak szignifikánsan magasabb pontszámokat értek el a különböző szókinszet mérő teszteken, mint azok, akik nem videójátékoznak. Emellett Zou, Huang és Xie (2019) 21 különböző videójátékot vizsgáló tanulmány eredményeit vetette össze, és arra a következtetésre jutott, hogy a videójátékok a véletlenszerű tanulás segítségével elősegítik a hatékony szótanulást. Hasonló eredményekre jutott Rasti-Behbahani (2021) is, aki 167 empirikus vizsgálatot felhasználva szisztematikus irodalmi áttekintést készített, amelyben számos tényező (pl. motiváció, autentikusság, interakciók mennyisége, szókinszbeli elemek előfordulásának gyakorisága) vizsgálata után arra a következtetésre jutott, hogy a videójátékok kitűnő lehetőséget biztosítanak arra, hogy belőlük a tanulók szókinszbeli elemeket sajátítsanak el.

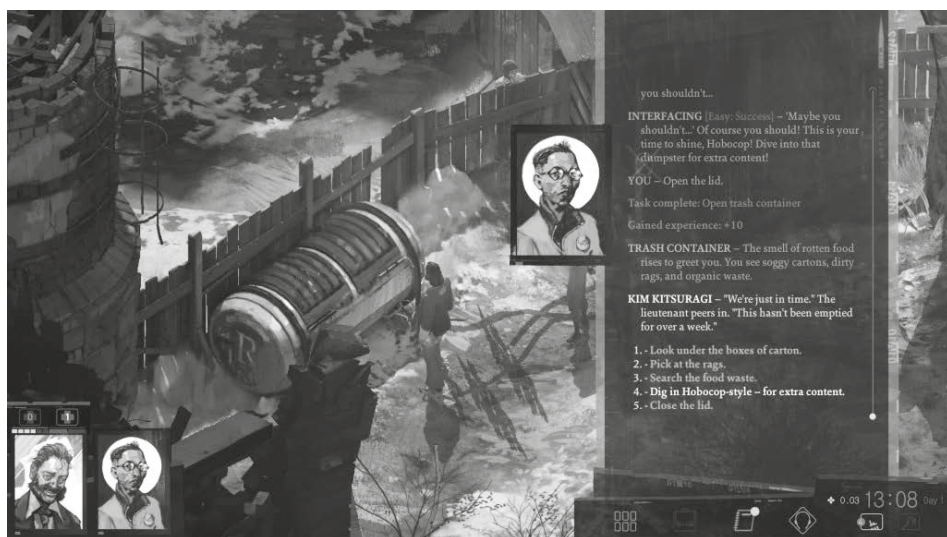
Kutatási módszerek és adatelemzés

A vizsgált korpusz: a Disco Elysium című játék

A videójáték-választás során igyekeztünk szem előtt tartani, hogy olyan játékot válasszunk, amely lehetőséget ad arra, hogy a játékos minél többet találkozzon írott szöveggel. A kutatáshoz a *Disco Elysium* 2019-es, eredeti változatának szövegátíratát töltöttük le az internetről, és ezt használtuk szöveggorpuszként. A szöveg teljes hossza 900 107 szó, a történet egyszeri végigjátszása átlagosan 20-25 óra játékidőt jelent. Jóllehet a játékmenet kisebb és nagyobb elágazásokat is tartalmaz, ezért egy átlagos végigjátszás alkalmával a játékos ennek a 900 107 szónak hozzávetőlegesen a felével találkozhat. Mivel azonban az elágazások miatt nem szűrhető ki, hogy a játék során pontosan mely szavak bukkannak fel, és a játék többszöri végigjátszás után is élvezetes marad, a szövegátíratban szerepeltettünk minden olyan szót, amely a játékban előfordulhat. Ebbe beletartoznak egyrészt azok a mondatok is, amelyek dialógus formájában hangzanak el, illetve azok is, amelyek csak a környezetet írják le.

A *Disco Elysium* eredetileg 2019-ben jelent meg a ZA/UM fejlesztőstúdió fejlesztésében és kiadásában, a Microsoft Windows operációs rendszeren, majd 2020-ban az Apple Mac operációs rendszeren is. A játékos Harrier „Harry” Du Bois, egy emlékeztet-zavarral küzdő nyomozó szerepét ölti magára, és feladata az, hogy megoldjon egy gyilkossági ügyet a fiktív Revachol városában.

A játék műfaját tekintve szerepjáték, amiben a játékos Harry karakterét Revachol nyílt világában irányíthatja, nem játékos karakterekkel beszélhet, felderítheti a várost, a nyomozáshoz fontos vagy akár jelentéktelen tárgyakat is találhat, és egyéb apró feladatokat végezhet el. A *Disco Elysium* azonban több szempontból is különleges más számítógépes szerepjátékokhoz képest: míg a legtöbb modern szerepjátékban erőteljes hangsúly van a harcon mint játékelemen, és a játékvilág jellemzően csak mint egy háromdimenziós, bejárható tér ismerhető meg, addig a *Disco Elysium*-ban harc szinte egyáltalán nincs, csak párbeszéd. Fontos továbbá megjegyezni, hogy bár a játékvilág vizuálisan is megjelenik, és a játékos be is járhatja azt, a játékos környezete szövegesen is körül van írva. Így bár a játék kihasználja a videójátékokra jellemző interakciós lehetőségeket, inkább hasonlít egy hagyományos, élő szerepjátékra, mint amilyen a *Dungeons and Dragons*, amelyben egy kalandmester vezetésével a játék elbeszélés formájában zajlik, vagy egy régi szöveges számítógépes játékokra, vagy akár egy lapozgatós játékkönyvre.



1. ábra. A Disco Elysium vizuális és szöveges elemei

A térben való mozgástól eltekintve szinte minden játékelem az írott szövegen keresztül valósul meg: a képernyő jobb harmadát majdnem mindig egy szöveges panel foglalja el, amiben a játékos az adott jelenet környezetéről olvashat, illetve itt jelennek meg írott formában a párbeszéddek, de Harry gondolatai és más karakterek cselekvései is (1. ábra). A szöveges panel alján azok a lehetőségek kaptak helyet, amelyek közül a játékos kiválaszthatja, hogy milyen irányba haladjon a beszélgetés vagy maga a cselekmény. Fontos sajátossága így a játéknak az, hogy a játékosnak rengeteget kell olvasnia ahhoz, hogy azt végigjátszhassa, annyit, mintha egy hosszabb regénysorozatot olvasna el. Mivel a legtöbb cselekvés is a szövegen keresztül valósul meg (pl. *Close the lid*, 1. ábra), azaz a játék világával szinte csak a szövegen keresztül lehetséges az interakció, a játékhoz feltétlenül szükséges a szöveg minél magasabb fokú megértése.

Érdemes megjegyezni azt is, hogy az eredeti, 2019-ben kiadott változat bár tartalmazott némi szinkronhangot, ez csak néhány párbeszédben, ott is csak azok részleteiben volt jelen. A fejlesztők 2021-ben adták ki a játék *Disco Elysium: Final Cut* című végleges változatát, amelyben minden írott szöveghez hang is társul. A *Final Cut* emellett további szöveggel bővítette a játékot, és nagyobb közönséget is el tudott érni, mert a Windows és a Mac számítógépes platformok mellett a PlayStation 4, PlayStation 5, Stadia, Switch, Xbox One és Xbox Series X/S játékkonzolokon is elérhető.

Az elemzés módszerei

A játékhoz kapcsolódó szövegeket a Range szoftver (Nation és Heatley, 2002) segítségével elemeztük. A Range egy olyan szoftver, amelynek segítségével kelistázzhatjuk egy szövegben az előforduló szavakat gyakoriságuk szerint. A szoftver segítségével megvizsgáltuk, hogy a játék szövegátíratában a szavak milyen gyakorisággal fordulnak elő. Ehhez a szoftver tizennégy, listánként 1000 szócsaládból álló listát (összesen 14 000 szócsalád) használ arra, hogy az adott szavak előfordulásának gyakoriságát egy szövegben megmutassa. A Range egy szócsaládnak az azonos szótővel rendelkező szavak ragozott és képzett alakjait tekinti (pl. *accept*, *acceptable*, *acceptance*, *unacceptably* stb.). A listák a *British National Corpus*-ban (BNC) szereplő szavak előfordulási gyakoriságán

alapulnak. Így az első lista az 1000 leggyakoribb szócsaládot tartalmazza, a második lista a második ezer leggyakoribb szócsaládot stb. A leggyakoribb 14 000 szócsaládnál ritkábban előforduló szavakat a szoftver tulajdonnevekként, marginális szavakként, illetve a listákon nem szereplő szavakként sorolja be; ezek alkotják a 15. (tulajdonnevek) és a 16. (marginális szavak) listát.

A Webb és Rodgers (2009) filmek lexikai lefedettségét vizsgáló tanulmány kutatási módszerei alapján a jelen tanulmányban is a szakirodalomban meghatározott 95%-os (Laufer, 1989) és 98%-os (Nation, 2006) lexikai lefedettségi szintet választottuk a megértéshez szükséges alsó és felső határként, és a *Disco Elysium* szövegábratának elemzését is ennek fényében végeztük el.

Eredmények és diszkusszió

Ebben a részben bemutatjuk empirikus kutatásunk eredményeit. Az 1. táblázatban látható, hogy a játék összesen 900 107 szóból áll, amely kb. kétszer olyan hosszú, mint J. R. R. Tolkien *A gyűrűk ura* sorozata. Ahogy az a legtöbb szöveg esetében lenni szokott, az 1. táblázatból kitűnik, hogy az első 1000 szó teszi ki a szöveg 82,28%-át, amelybe olyan szavak tartoznak, mint a névelők, előljárószavak (pl. *about*, *for*, *on*) és olyan egyéb gyakori szavak, mint az *admit*, a *feeling* vagy a *get*. Ahogy haladunk lefelé a táblázatban, azt is láthatjuk, hogy ez az arány drasztikusan csökken, és az 5. kategóriába eső szavak már a szöveg 1%-át sem teszik ki. A korpuszunk 2,24%-át olyan szavak alkotják, amelyek nem szerepelnek egyetlen szólistában sem. Ezek a szavak jellemzően rövidítések, szlengek kifejezések, más nyelvből átvett kifejezések, szavak (pl. a spanyolból átvett *real*), illetve kitalált nevek és szavak, bár olyan szavak is előfordulnak ebben a csoportban, amelyek hasznos szókincsbeli elemek lehetnek egy nyelvtanulóra számára, csak kevésbé gyakoriak (pl. *boardwalk*).

1. táblázat. Tokenek, típusok és szócsaládok száma szólistánként

Szólista	Tokenek		Típusok		Szócsaládok
	Darabszám	Százalék (%)	Darabszám	Százalék (%)	
1000	740 571	82,28	3921	16,81	982
2000	55 606	6,18	3165	13,57	962
3000	25 641	2,85	2.290	9,82	901
4000	15 987	1,78	1787	7,66	835
5000	8593	0,95	1389	5,95	755
6000	7789	0,87	1146	4,91	672
7000	4886	0,54	927	3,97	603
8000	3103	0,34	762	3,27	518
9000	3373	0,37	712	3,05	498
10 000	2426	0,27	614	2,63	460
11 000	1940	0,22	559	2,40	440
12 000	1355	0,15	415	1,78	326
13 000	1142	0,13	405	1,74	321
14 000	677	0,08	248	1,06	209

Szólista	Tokenek		Típusok		Szócsaládok
	Darabszám	Százalék (%)	Darabszám	Százalék (%)	
Tulajdonnevek	4553	0,51	328	1,41	328
Marginális szavak	2262	0,25	50	0,21	4
Nem szerepelt egyik listán sem	20 203	2,24	4608	19,75	?*
Összesen	900 107		23 326		8814

* A Range program nem tudja kiszámítani a listában nem szereplő szavak szócsaládjainak számát.

Ahogy arra Nation (2006) is rámutat, a tulajdonnevek és marginális szavak elsajátítása nem ró különösebben nagy kognitív terhet a nyelvtanulóra, hiszen ezek esetében nem szükséges elsajátítani a szó szemantikai mezőjét vagy kollokációit. Ennek fényében Webb és Rodgers (2009) kutatásukban mind a tulajdonneveket, mind pedig a marginális szavakat hozzáadták az egyes szószintekhez; ezzel mi is teljes mértékben egyetértettünk, ezért a jelen vizsgálat során is ugyanezt tettük. Ennek értelmében a 2. táblázat első sorában látszik, hogy a *Disco Elysium* lexikai lefedettsége az első leggyakoribb 1000 szónál 82,28%, míg a második oszlopban, miután hozzáadtuk a tulajdonneveket és marginális szavakat, ez a szám már 83,04%.

2. táblázat. Lexikai lefedettség aránya tulajdonnevek és marginális szavak nélkül és velük együtt

Szólista	Lexikai lefedettség százalékos aránya (%) tulajdonnevek és marginális szavak nélkül	Lexikai lefedettség százalékos aránya (%) tulajdonnevekkel és marginális szavakkal együtt
1000	82,28	83,04
2000	88,46	89,22
3000	91,31	92,07
4000	93,09	93,85
5000	94,04	94,80
6000	94,91	95,67*
7000	95,45*	96,21
8000	95,79	96,55
9000	96,16	96,92
10 000	96,43	97,19
11 000	96,65	97,41
12 000	96,80	97,56
13 000	96,93	97,69
14 000	97,01	97,77
Tulajdonnevek	0,51	
Marginális szavak	0,25	
Nem szerepelt egyik listán sem	2,24	100,00
Tokenek	900 107	

* legalább 95%-os lexikai lefedettség

A tulajdonnevek és a marginális szavak ismerete nélkül a játékosoknak kb. 7000 szócsalád ismeretére lenne szükségük, hogy elérjék a 95%-os lexikai lefedettséget, és ezáltal megértsék a játék nyelvezetét, míg a tulajdonnevek és a marginális szavak hozzáadása után ez a szám csupán 6000.

A játék történetéből adódó sajátossága, hogy bizonyos, a krimi műfajára jellemző szavak kiemelten fordulnak elő benne, olyanok is, amelyek nem tartoznak a leggyakoribb 6000 szócsaládba. Így a játékosok sokszor találkoznak például nemcsak a *gun* (707 előfordulás) vagy az *investigate* (400 előfordulás) szócsaládokkal, hanem olyan ritkább szócsaládokkal is, mint a *corpse* (204 előfordulás), a *footprint* (51 előfordulás), a *lynch* (96 előfordulás), a *morgue* (23 előfordulás), az *incriminate* (23 előfordulás), az *autopsy* (109 előfordulás) vagy a *cadaver* (25 előfordulás). A szavak előfordulásának gyakoriságát tekintve valamennyi jóval a szakirodalomban meghatározott minimumérték (6-20) (vö. Rott, 1999; Waring és Takaki, 2003) felett van, így a játékosoknak számos lehetősége akad arra, hogy amennyiben korábban nem ismerték ezeket a szavakat, úgy a játék során elsajátítsák azokat.

Az eredményeink azt mutatják, hogy a leggyakoribb 6000 szócsaládnál, amelybe beletartoznak a tulajdonnevek és a marginális szavak is, érjük el a szakirodalomban Laufer (1989) által meghatározott 95%-os lexikai lefedettséget. Azaz, ha a tanuló ismeri a leggyakoribb 6000 szócsaládot, akkor biztonsággal feltételezhető, hogy jól megérti a játékot. Továbbá, ez azt is jelenti, hogy a leggyakoribb 6000 szócsalád elsajátítása után a *Disco Elysium* megfelelő szintű idegen nyelvi inputot biztosíthat a további véletlenszerű szókincs bővítéshez. Érdekes azonban, hogy a Nation (2006) által meghatározott 98%-os lefedettségi szintet még a 14 000-es lexikai szintnél sem érjük el. Meggyőződésünk, hogy emögött az állhat, hogy a játék számos olyan fiktív tulajdonnevet és egyéb kitalált szót, szlenges kifejezést vagy rövidítést tartalmaz (kb. 20 000 szó), amelyek értelemszerűen rengetegszer előfordulhatnak a szövegkorpuszban, így ez valamelyest torzíthatja az eredményeinket.

Eredményeink bizonyos tekintetben összhangban vannak Webb és Rodgers (2009) vizsgálatának eredményeivel, ahol a kutatás során vizsgált filmekkel kapcsolatban azt állapították meg, hogy általánosságban a leggyakoribb 3000 szócsalád ismeretével elérhető a 95%-os lexikai lefedettség. A jelen kutatás is hasonlókat állapít meg annyi

A játék történetéből adódó sajátossága, hogy bizonyos, a krimi műfajára jellemző szavak kiemelten fordulnak elő benne, olyanok is, amelyek nem tartoznak a leggyakoribb 6000 szócsaládba. Így a játékosok sokszor találkoznak például nemcsak a gun (707 előfordulás) vagy az investigate (400 előfordulás) szócsaládokkal, hanem olyan ritkább szócsaládokkal is, mint a corpse (204 előfordulás), a footprint (51 előfordulás), a lynch (96 előfordulás), a morgue (23 előfordulás), az incriminate (23 előfordulás), az autopsy (109 előfordulás) vagy a cadaver (25 előfordulás). A szavak előfordulásának gyakoriságát tekintve valamennyi jóval a szakirodalomban meghatározott minimumérték (6-20) (vö. Rott, 1999; Waring és Takaki, 2003) felett van, így a játékosoknak számos lehetősége akad arra, hogy amennyiben korábban nem ismerték ezeket a szavakat, úgy a játék során elsajátítsák azokat.

különbséggel, hogy a korpusz vizsgálata során jelentősen magasabb küszöbhatárt állapítottunk meg a 95%-os lexikai lefedettség eléréséhez.

Ahogy azt már korábban említettük, ideális esetben a játékosnak legalább 6000 szócsaládot kell ismernie ahhoz, hogy élvezhető legyen számára a *Disco Elysium*. Ez persze nem zárja ki azt, hogy alacsonyabb nyelvtudással is lehessen játszani a játékkal, hiszen az is elősegítheti a véletlenszerű tanulást, de Webb és Rodgers (2009) nyomán fontos hangsúlyozni, hogy minél nagyobb a lexikai lefedettsége egy szövegnek, és minél gyakrabban fordul elő egy szó, annál valószínűbb a véletlenszerű tanulás. A 95% alatti lexikai lefedettség demotiválhatja a tanulót, így nem feltétlenül érdemes kezdő vagy középhaladó nyelvtanulóknak nyelvtanulási céllal játszani a *Disco Elysiummal*.

Összegzés és kitekintés

A kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogy a *Disco Elysium* című videójáték milyen mértékben alkalmas a véletlenszerű nyelvtanulásra. Eredményeink alapján megállapítható, hogy a leggyakoribb 6000 szócsalád, valamint a tulajdonnevek és marginális szavak ismerete biztosíthatja a szakirodalomban Laufer (1989) által megállapított, a megértéshez szükséges 95%-os lexikai lefedettséget. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy csupán a szavak ismerete nem elégséges ahhoz, hogy a játékos megértse a szövegeket, hiszen a megértésben a szókincszen felül még számos más járulékos tényező is szerepet játszik (pl. pragmatikai tudás stb.). Emellett azonban az eredményekből arra következtetünk, hogy a videójátékok, különös tekintettel az olyan típusú szerepjátékokra, amelyek esetében kulcsszerepe van az olvasásnak (pl. *Disco Elysium*), nagymértékben hozzájárulhatnak a játékosok idegen nyelvi szókincsének fejlesztéséhez, hiszen az egyik nagy előnye a videójátékoknak, hogy a különböző medialitásokhoz kapcsolódó inputtal (pl. vizuális, auditív input) egy olyan játékos környezetben találkozhat a nyelvtanuló, amely érdekessé és izgalmassá teheti a nyelvtanulást. Ugyan a *Disco Elysium*hoz készült audió-narráció, érdemes kiemelni, hogy a népszerűbb videójátékokkal ellentétben a *Disco Elysium* kimondottan az olvasásra helyezi a hangsúlyt, így az olyan nyelvtanulóknak és egyben játékosoknak, akik kevésbé szeretnek olvasni, a játék kevésbé lehet élvezetes. További fontos vizsgálati eredményként könyvelhetjük el azt is, hogy a játék a műfajából adódóan számos, a detektívtörténetekre jellemző (szak)szókincsbeli emelet tartalmaz, így megállapítható, hogy a *Disco Elysium* alkalmas egy bizonyos rétegszókincs (detektívtörténetek, nyomozás) elemeinek elsajátítására is.

A kutatás limitációival kapcsolatosan fontos megemlíteni, hogy mivel a játék tartalmaz francia, spanyol és egyéb eredetű szavakat, illetve szlenges és újonnan alkotott kifejezéseket is, amelyek a Range szoftver listáiban nem szerepelnek, így az elemzés során kapott értékekről nem állapíthatjuk meg teljes bizonyossággal, hogy azok tökéletes képet adnak a játék lexikai lefedettségéről. Úgy gondoljuk azonban, hogy eredményeink alapján jó képet kaphatunk a *Disco Elysium* című videójáték szókincsbővítésben történő felhasználhatóságáról.

Fontos lenne a jövőben még további videójátékok lexikai lefedettségét is megvizsgálni. Különösen érdekes kutatási irányt jelentene a más műfajhoz tartozó videójátékok lexikális lefedettségének vizsgálata, így a különböző videójáték-műfajok lexikai lefedettségét is össze lehetne hasonlítani. Emellett érdemes lenne azt is megvizsgálni, hogy milyen további feltételekkel (pl. szókincslisták, a szókincsbeli elemek kontextualizációját elősegítő feladatok) lehetséges a videójátékokon keresztüli véletlenszerű tanulást támogatni, és ezek mennyire hatékonyak a tanulástámogatásban. Végül, de nem utolsósorban empirikus felmérések keretein belül is érdemes lenne még a játék előtt

felmérni egy nyelvtanulói csoport szókincsét, részben a játékban gyakran előforduló, illetve ritkább szavakkal, majd a játék után újra felmérni, hogy a játék valóban bővítette-e a játékosok szókincsét.

Fajt Balázs

Budapesti Gazdasági Egyetem

Vékási Adél

Budapesti Gazdasági Egyetem

Irodalom

- Acquah, E. O. & Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computer & Education*, 143, 1–19. DOI: [10.1016/j.compedu.2019.103667](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667)
- Besser, S. & Chik, A. (2014). Narratives of second language identity amongst young English learners in Hong Kong. *ELT Journal*, 68(3), 299–309. DOI: [10.1093/elt/ccu026](https://doi.org/10.1093/elt/ccu026)
- Bytheway, J. (2015). A taxonomy of vocabulary learning strategies used in massively multiplayer online role-playing games. *CALICO Journal*, 32(3), 508–527. DOI: [10.1558/cj.v32i3.26787](https://doi.org/10.1558/cj.v32i3.26787)
- DeKeyser, R. M. (2008). Implicit and explicit learning. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (szerk.), *The handbook of second language acquisition*. Blackwell. 312–348. DOI: [10.1002/9780470756492.ch11](https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11)
- Ebrahimzadeh, M. & Sepideh, A. (2017). The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87–112.
- Fajt Balázs (2021). Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése: egy pilot kutatás bemutatása. In Juhász Erika, Kozma Tamás & Tóth Péter (szerk.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 356–364.
- Fajt Balázs & Vékási Adél (2022). Videójátékok és nyelvtanulás: Véletlenszerű (szak)szókincs-elsajátítás videójátékokon keresztül. *Porta Lingua*, 20(1), 131–138.
- Grau, M. (2009). Worlds apart? English in German youth cultures and in educational settings. *World Englishes*, 28(2), 160–174. DOI: [10.1111/j.1467-971X.2009.01581.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01581.x)
- Hirsh, D. & Nation, I. S. P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689–696.
- Jeon, E. Y. & Day, R. R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 246–265. DOI: [10.125/66901](https://doi.org/10.125/66901)
- Józsa Krisztián & Imre Ildikó Andrea (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Libraries Unlimited.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85. DOI: [10.1080/17439880903561876](https://doi.org/10.1080/17439880903561876)
- Laufer, B. (1989). What percentage of text lexis is essential for comprehension? In Lauren C. & Nordman, M. (szerk.), *Special language: From humans thinking to thinking machines*. Multilingual Matters. 316–323.
- Laufer, B. & Sim, D. D. (1985). An attempt to measure the threshold of competence for reading comprehension. *Foreign Language Annals*, 18, 405–411.
- Loewen, S., Erlam, R. & Ellis, R. (2009). The Incidental Acquisition of Third Person -s as Implicit and Explicit Knowledge. In Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip, J. & Reinders, H. (szerk.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters. 262–280. DOI: [10.21832/9781847691767-013](https://doi.org/10.21832/9781847691767-013)
- McQuillan, J. (2019). Where do we get our academic vocabulary? Comparing the efficiency of direct instruction and free voluntary reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 129–138.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*, 49(1), 6–37. DOI: [10.1002/tesq.157](https://doi.org/10.1002/tesq.157)
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/CBO9781139524759](https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759)
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82. DOI: [10.3138/cmlr.63.1.59](https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59)
- Nation, I. S. P. & Heatley, A. (2002). Range: A program for the analysis of vocabulary in texts. [Szoftver]. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources>
Utolsó letöltés: 2021. 02. 19.

- Nation, I. S. P. & Waring, R. (2020). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge. DOI: [10.4324/9780367809256](https://doi.org/10.4324/9780367809256)
- Novák Ildikó & Fónai Mihály (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.6.16](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16)
- Rasti-Behbahani, A. (2021). Why digital games can be advantageous in vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(2), 111–118. DOI: [10.17507/tpls.1102.01](https://doi.org/10.17507/tpls.1102.01)
- Reynolds, B. L. (2014). Evidence for the task-induced involvement construct in incidental vocabulary acquisition through digital gaming. *The Language Learning Journal*, 45(4), 466–484. DOI: [10.1080/09571736.2014.938243](https://doi.org/10.1080/09571736.2014.938243)
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589–619. DOI: [10.1017/S0272263199004039](https://doi.org/10.1017/S0272263199004039)
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11–26.
- Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73–89. DOI: [10.1002/rq.152](https://doi.org/10.1002/rq.152)
- Sundqvist, P. (2019). Commercial-off-the-shelf games in the digital wild and L2 learner vocabulary. *Language Learning & Technology*, 23(1), 87–113. DOI: [10.125/44674](https://doi.org/10.125/44674)
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. Palgrave Macmillan. DOI: [10.1057/978-1-137-46048-6](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46048-6)
- Sylvén, L. K. & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *ReCALL*, 24(3), 302–321. DOI: [10.1017/S095834401200016X](https://doi.org/10.1017/S095834401200016X)
- Waring, R. & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130–163.
- Webb, S. & Chang, C. S. A. (2015). How does prior word knowledge affect vocabulary learning progress in an extensive reading program? *Studies in Second Language Acquisition*, 37(4), 651–675. DOI: [10.1017/S0272263114000606](https://doi.org/10.1017/S0272263114000606)
- Webb, S. & Nation, I. S. P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Webb, S. & Rodgers, M. P. H. (2009). The lexical coverage of movies. *Applied Linguistics*, 30(3), 407–427. DOI: [10.1093/applin/amp010](https://doi.org/10.1093/applin/amp010)
- ZA/UM (2019). *Disco Elysium*. [Számítógépes videójáték]. London: ZA/UM.
- Zou, D., Huang, Y. & Xie, H. (2019). Digital game-based vocabulary learning: where are we and where are we going? *Computer Assisted Language Learning*, 34(6), 1–27. DOI: [10.1080/09588221.2019.1640745](https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640745)

Absztrakt

Az elmúlt évtizedben egyre több kutatás mutatta ki a videójátékok és a szókincsbővítés pozitív kapcsolatát. Az egyik szókincsbővítésre legalkalmasabb videójáték-műfaj a szerepjátékok (RPG-k) műfaja, amelyben a viszonylag kötött történetvezetés és a nem játékos karakterekkel való interakciók révén a játékosok rendszeresen nagy mennyiségű párbeszéddel találkozhatnak. Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa: a *Disco Elysium* című szerepjáték alkalmas lehet szókincsbővítésre, ugyanis a játék írott szöveget használ a párbeszéd vizuális megjelenítéséhez, valamint a környezet- és cselekvésleírásokhoz, e szövegek megértése pedig kulcsfontosságú a játék során. A játék szövegét korpuszként használva megvizsgáltuk, hogy a játékosok milyen gyakran találkozhatnak bizonyos szókincsbeli elemekkel. Az vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a *Disco Elysium* ideális lehet szókincsbővítésre, hiszen a játék során számos alkalommal találkozhatunk különböző lexikai elemekkel. Az eredményekből az is megállapítható, hogy a leggyakoribb 6000 szócsalád ismerete szükséges ahhoz, hogy a játékos különösebb megértéssel problémák nélkül játszhasson a *Disco Elysium* című videójátékkal.

Kulcsszavak: Disco Elysium; idegennyelv-elsajátítás; szókincsbővítés; véletlenszerű tanulás; videójátékok

Vízió, vágy, ideológia: a szülők idegennyelv-tanulással kapcsolatos motívumai

Szakirodalmi összefoglalónk az idegennyelv-tanulás kutatásának 1990-es években megjelent irányát, a nyelvtanulás társadalmi összefüggéseinek vizsgálatát mutatja be, illetve a nyelvtanulással összefüggésben álló társadalmi tényezők közül a szülők szerepére fókuszál és gyermekeik nyelvtanulásával kapcsolatos motívumaik két lehetséges – egy pszichológiai és egy társadalomkritikai – értelmezési keretét ismerteti. Mivel a szülők befolyása gyermekeik nyelvtanulására jelentős, nyelvtanulással kapcsolatos motívumaik vizsgálata fontos szempontokkal szolgálhat nemcsak a nyelvpedagógia, hanem a nyelvtudás gazdasági, társadalmi, kulturális és információs szerepe miatt az oktatásszociológia és a nyelvpolitika számára is.

Az idegennyelv-tanulás jelentősége a globalizált 21. században előtérbe került (lásd például Aro és Mikkilä-Erdmann, 2014). Ez nemcsak azt jelenti, hogy nő a nyelveket tanulók és tanulni vágyók száma, hanem azt is, hogy új kérdések és irányok jelentek meg az idegennyelv-tanulás megközelítésében és kutatásában. Míg korábban a kutatások fókuszában a módszertan és az egyéni különbségek álltak, az 1990-es évektől egyre többen fordulnak a nyelvtanulás korábban nem vizsgált társadalmi összefüggései felé (Hajar, 2017; Pavlenko, 2002). Ezt a folyamatot nevezik a nyelvtanulás-kutatás „társadalmi fordulatának” is (Block, 2003; Rokita-Jaśkow, 2015b).

A társadalmi fordulat azt jelenti, hogy az idegennyelv-tanulás kognitív és egyéni megközelítése mellett a tanulás társadalmi összefüggéseinek és környezetének fontossága és ezek elemei válnak a kutatások tárgyává. Ahogy ezt Van Mensel és Deconinck (2017. 535.) megfogalmazza: a társadalmi fordulat a nyelvtanuló helyett a teljes embert állítja középpontjába, aki olyan „kognitív, társadalmi, affektív és fizikai lény, aki adott társadalmi, kulturális, politikai és történeti kontextus(ok)ban helyezkedik el”. A társadalmi tanulási kontextus a tanuló társadalommal összefüggő jellemzőitől (mint például az identitás, Block, 2003) és a legszorosabb iskolai környezettől (mint például az osztálytársak, tanárok) egészen a legtágabb társadalmi és globális kontextusig érhető (mint például az oktatás- és nyelvpolitika, Lanvers, 2017; Rokita-Jaśkow, 2015a; Rokita-Jaśkow, 2015b) vagy az angol nyelv globális dominanciája (Hamid és Baldauf, 2011).

A társadalmi megközelítés szerint a korábbi vizsgálódások elválasztották a nyelvtanulót a nyelvtanulás kontextusától (Peirce, 1995), az egyéni különbségeket (motiváció, tanulási képzetek stb.) statikusnak és kizárólag az egyén sajátjának tekintették, nem pedig szociális interakciókon keresztül folyamatosan formálódónak, illetve nem vették figyelembe, hogy az egyénnek tulajdonított kategóriák (például a társadalmi nem) társadalmilag konstruáltak (Pavlenko, 2002; Peirce, 1995). Egyszerű példával szemléltetve, ha egy adott nyelvtanuló

nem lát lehetőséget az életében arra, hogy a tanult nyelvet valós kommunikációs helyzetben használja, egy másik tanuló pedig rendszeresen használhatja a nyelvet tanórán kívül, akkor a köztük lévő motivációs különbség a társadalmi kontextus eltérő voltából eredhet, tehát nem az egyén sajátja. Hasonlóképp, bármilyen jó nyelvérzéke lehet egy tanulónak, ha nem fér hozzá az idegen nyelvekhez és azok tanulásához, nyelvérzéke kevésbé lényeges a nyelvtanulás szempontjából, mint az adott társadalmi keret.

A társadalmi környezet egyik fontos eleme az idegennyelv-tanulásban a tanuló családi háttere, szocioökonómiai státusza. Mind a nemzetközi, mind a magyar kutatások összefüggést mutattak ki a nyelvtanuláshoz való hozzáférés és a szocioökonómiai státusz, illetve az idegennyelv-tanulás eredményessége és a szocioökonómiai státusz között (például Aro és Mikkilä-Erdmann, 2014; Csapó, 2001; Nikolov, 2011; Nikolov és Csapó, 2018; Nykoll, 2018; Vágó, 2001). Ez a megállapítás mind az angol nyelvű, mind a nem angol nyelvű országokra érvényes. Az angol nyelvű országokban az idegennyelv-tanulás szinte privilégiumnak számít (Egyesült Királyság: Lanvers, 2017; Ausztrália: Molla és mtsai, 2018; Egyesült Államok: Hellmich, 2018). A nem angol nyelvű országok jó részében az idegennyelv-tanulás főként az angol nyelv tanulását és tanítását jelenti. A globalizálódó világ felerősítette az angol nyelv dominanciáját, és ezért számos országban az angol nyelv tudásához kötnek valós és olykor vélt előnyöket, illetve az angol nyelv ismeretét az egyéni és nemzeti esélyek, a piacképesség és a mobilitás kulcsfontosságú tényezőjének tartják (Nykoll, 2018). Különösen igaz ez a gaz-

daságilag feltörekvő nemzetekre és azon országokra, amelyek nyelvét kevesen beszélik (Jin és mtsai, 2014; Kemal Tekin, 2015). Egyes ázsiai országokban (például Dél-Korea) pedig már „angol-láz”-ról (*English fever*) beszélnek a kutatók (Bae és Park, 2020; Lee, 2014).

Mi több, az idegennyelv-tanulás nemcsak hogy összefügg a szocioökonómiai státusszal, de több kutatásból úgy tűnik, hogy a nyelvtanulás lehetőségét és eredményességét jobban befolyásolja a családi háttér, mint egyéb tantárgyakét (Iwaniec, 2018; Lanvers, 2017; Pavlik, 1997; Szilágyiné Inántsý, 2010), vagyis a családi háttérből származó különbségek az idegennyelv-tanulásban halmozottan jelennek meg. Különösen problematikus ez az összefüggés azért, mert több országban az idegennyelv-tudás jelentősen meghatározza a tanulási és munkaerőpiaci lehetőségeket és esélyeket (például Santos, 2019). Ezen összefüggésre való reakcióként megjelentek azon kritikai hangok, amelyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a nyelvtudás által kínált előnyök a nyelvtanulás egyenlőtlen vagy

A társadalmi megközelítés szerint a korábbi vizsgáldások elválasztották a nyelvtanulót a nyelvtanulás kontextusától (Peirce, 1995), az egyéni különbségeket (motiváció, tanulási képzetek stb.) statikusnak és kizárólag az egyén sajátjának tekintették, nem pedig szociális interakciókon keresztül folyamatosan formálódónak, illetve nem vették figyelembe, hogy az egyénnek tulajdonított kategóriák (például a társadalmi nem) társadalmilag konstruáltak (Pavlenko, 2002; Peirce, 1995). Egyszerű példával szemlélítve, ha egy adott nyelvtanuló nem lát lehetőséget az életében arra, hogy a tanult nyelvet valós kommunikációs helyzetben használja, egy másik tanuló pedig rendszeresen használhatja a nyelvet tanórán kívül, akkor a köztük lévő motivációs különbség a társadalmi kontextus eltérő voltából eredhet, tehát nem az egyén sajátja.

különböző volta miatt reprodukálják, vagy akár erősítik a társadalmi különbségeket (Bae és Park, 2020; Lee, 2014). Ahogy azt Park (2015. 4.) találóan összefoglalja, míg minden embernek megvan az alapvető képessége arra, hogy bármely nyelvet elsajátítsa, a nyelvek tanulásához szükséges „társadalmi feltételek nem egyenlően oszlanak meg, és ezek a feltételek a belőlük eredő eltérő kompetenciák révén újratermelődnek”.

Az idegennyelv-tanulás és -tudás társadalmi reprodukciós jellegének vizsgálatakor és értelmezésekor érthetően sok szerző fordul Bourdieu (1999) tőkefogalmaihoz (például Lin, 1999; Rokita-Jaśkow, 2015a), még akkor is, ha többek szerint ezek a fogalmak nem kellően pontosak és empirikus alkalmazásuk, operacionalizálásuk tisztázatlan (Farkas, 2013. 108.; Martin, 2019. 6.). Bár találunk példát az idegennyelv-tudás társadalmi tőkeként (például Lanvers, 2017. 528.) való megközelítésére, a legtöbb szerző a kulturális tőke fogalmába sorolja az idegennyelv-tanulást és -tudást, és ezen keretben magyarázza az ehhez kapcsolódó társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését (például Coffey, 2016; Martin, 2019; Peirce, 1995).¹

A szocioökonómiai státusz szignifikáns szerepe az idegennyelv-tanulásban összefügghet szülői és nem szülői tényezőkkel (például településtípus, tanár, oktatási rendszer stb.), de több szerző rámutat, hogy a szülők szerepe mindenképp lényeges (például Kovács és Czachesz, 2021), illetve további és alaposabb vizsgálatra szorul (például Lanvers, 2017; Martin, 2019; Van Mensel és Deconinck, 2017). Mint említettük, Magyarországon is évtizedek óta ismert és kutatott a nyelvtanuláshoz való hozzáférés és a családi háttér, illetve az eredményesség és a családi háttér kapcsolata (leggyakrabban a szülők iskolai végzettségének összefüggéseit kutatták), ám a legtöbb tanulmány nem vizsgálja, hogy ez a kapcsolat hogyan is működik, mi a szülők nézeteinek, motivációjának szerepe (Kovács és Czachesz, 2021; Nikolov és Csapó, 2018). A szülői motívumok vizsgálata azért is fontos, mert a legtöbb országban (Európában például szinte mindenütt) az idegennyelv-tanulás kezdete az általános iskola éveire (vagy szülői döntés alapján még korábbra) esik, és az ezzel kapcsolatos választások – vagy nem-választások – a lehetőségek függvényében elsősorban a szülőkre hárulnak. Ehhez természetesen hozzá kell tennünk, hogy a szocioökonómiai státusz vagy a település jellegéből adódóan a szülők ezekből a választásokból kiszorulhatnak.

Az idegennyelv-tanulással kapcsolatos, szülőkre fókuszáló kutatások számos különböző fogalmon keresztül közelítik meg a szülők gyermekeik nyelvtanulásával kapcsolatos motívumait. Vizsgálták a szülői stílusokat és nyelvtanulási meggyőződéseiket (Butler és Le, 2018), percepcióikat a nyelvtanulásról (Bartram, 2006), iskolázottságukat (Martínez Agudo, 2020), elvárásukat (Jin és mtsai, 2014; Santos, 2019), nyelvtanulási ideológiájukat (Van Mensel és mtsai, 2019), idegennyelv-tudásukat (Rokita-Jaśkow, 2015a), vágyaikat (Van Mensel és Deconinck, 2017), aspirációikat és vízióikat (Rokita-Jaśkow, 2015b), részvételüket a nyelvtanulásban (Aro és Mikkilä-Erdmann, 2014), indokaikat (Djiwandono, 2005), nyelvtanulási orientációjukat (Martin, 2019) és motivációjukat (Kovács és Czachesz, 2021). A kutatások összegzése nemcsak azért nehéz, mert mint említettük, az összefüggések vizsgálata kevéssé vizsgált még a szakirodalomban, hanem azért is, mert nagyon különböző társadalmi, kulturális és nyelvi kontextusban készültek. Emellett, mint említettük, különbözőképpen közelítik meg a szülői szerep mibenlétének kérdését is: nincs egységes vagy teljesen kompatibilis fogalomhasználat, definíció, amely segítségével a jelenséget megközelítik (lásd *vágy*, *vízió*, *ideológia*), vagy amely révén a kutatások összevethetők lennének. Hasonlóképp nehezíti a tanulságok levonását, hogy a szülői kutatások jó része készült speciális nyelvtanulási helyzetben: ide tartoznak a korai (például óvodai) nyelvtanulás, a két tanítási nyelvű iskolák, illetve a nyelvtanulási

¹ Emellett az idegennyelv-tudás szimbolikus tőkeként (pl. Heller, 2010) és nyelvi tőkeként (pl. Lee, 2014) is megjelenik.

turizmus, ami azt is jelenti, hogy az alacsonyabb státuszú szülők igen alulreprezentáltak a kutatások jó részében.

A továbbiakban a szülők gyermekeik nyelvtanulásával kapcsolatos motívumainak két olyan lehetséges értelmezési keretét mutatjuk be, amelyekben érezhető a nyelvtanulás-kutatás fentebb említett társadalmi fordulatának hatása, illetve az új kutatási és értelmezési utak keresése ezen a területen. Az első keret pszichológiai megközelítésű, a szülők motívumait részint projekcióként, vízióként és vágyként értelmező, a másik egy társadalmi, kritikai megközelítésű, a nyelvtanulást a neoliberális rend és ideológia kritikájának fényében vizsgáló keret.

Az első – mint említettük, pszichológiai – megközelítés a nyelvtanulási motivációkutatások a 2000-es években jórészt Dörnyei munkásságához köthető fordulatához kapcsolódik. Dörnyei három elemből álló második nyelvi motivációs énrendszerének a szükséges második nyelvi én és a nyelvtanulási élmények és tapasztalatok mellett összetevője a nyelvtanuló ideális második nyelvi énje (vagyis mennyire tudja magát a jövőben kompetens nyelvhasználónak látni). Ez a komponens tehát jövőbeni mentális képekhez, vízióhoz köthető (Dörnyei és Chan, 2013. 437–440.). Ez a vízió motiválja a tanulót a tanuláshoz szükséges erőfeszítések és áldozatok megtételére. Ez a modell szakít a hagyományos instrumentális-integratív motivációs megosztással, elmossa annak határait, a nyelvtanuló a nyelvtanulás révén a globális nemzetközi közösségbe kíván tartozni.

Rokita-Jaśkow (2015b) korai nyelvtanuló gyerekek szüleit megszólaltató kutatásában azt vizsgálta, hogy ez a vízió mennyiben lehet a szülők nyelvtanuló gyermekükre kivetített jövőbeni képének víziója. Megállapítása szerint a magas presztízsű (napjainkban az angol) nyelv ismeretét a szülők egy (elképzelt) elit nemzetközi közösségbe való tartozás jegyének vélik, és mivel gyereküket oda szeretnék képzelni a jövőben, erőfeszítéseket és áldozatokat tesznek gyermekük nyelvtanulásáért. Bár kutatásában kis és nem reprezentatív mintát használt, arra is rámutatott, hogy a szülők szocioökonómiai státusza összefüggésben áll a nyelvtudásukkal és a nyelvtanulással kapcsolatos képeikkel: a magasabb státuszú szülők nyelvtudása erősebb, és státuszukat részint nyelvtudásuknak köszönhetik. A magasabb státuszú szülők gyermeküket a globális közösség egyenrangú tagjának szeretnék képzelni, az alacsonyabb státuszú szülők „képeletét ez meghaladja” (Rokita-Jaśkow, 2015b. 470.). Azok a szülők, akik maguk sikertelen nyelvtanulók, azt remélik, ha a gyerekük korán kezd az angoltanulást, ez biztosítja későbbi tanulási és karrier-lehetőségeit. A sikeres nyelvtanuló szülők biztosak abban, hogy a gyermekük majd

Rokita-Jaśkow (2015b) korai nyelvtanuló gyerekek szüleit megszólaltató kutatásában azt vizsgálta, hogy ez a vízió mennyiben lehet a szülők nyelvtanuló gyermekükre kivetített jövőbeni képének víziója. Megállapítása szerint a magas presztízsű (napjainkban az angol) nyelv ismeretét a szülők egy (elképzelt) elit nemzetközi közösségbe való tartozás jegyének vélik, és mivel gyereküket oda szeretnék képzelni a jövőben, erőfeszítéseket és áldozatokat tesznek gyermekük nyelvtanulásáért. Bár kutatásában kis és nem reprezentatív mintát használt, arra is rámutatott, hogy a szülők szocioökonómiai státusza összefüggésben áll a nyelvtudásukkal és a nyelvtanulással kapcsolatos képeikkel: a magasabb státuszú szülők nyelvtudása erősebb, és státuszukat részint nyelvtudásuknak köszönhetik.

megtanul valamilyen nyelvet, függetlenül attól, hogy mennyire korán kezdi a tanulást, és inkább említik a nyelvtanulás érzelmi és kognitív előnyeit.

Rokita-Jaskow megközelítéséhez és megállapításaihoz hasonlókat mutat Van Mensel és Deconinck (2017) két tanítási nyelvű iskolába járó tanulók szüleit vizsgáló kutatása. Bár a motivációs értelmezéshez soroljuk munkájukat, és maguk is építenek Dörnyei modelljére, a motiváció helyett a *vágy* kulcsszót használják Kramschra hivatkozva, aki szerint a „motiváció” szó nem fejezi ki kellőképp a nyelvtanulók érzelmeinek intenzitását (Van Mensel és Deconinck, 2017. 536.), ám a „vágy” megfelelően tükrözi a választások és menekülések erősségét (Van Mensel és Deconinck, 2017. 544.). Ebben a megközelítésben is központi helyet foglal el a képzelet, a mentális képek, az elképzelt közösséghez tartozást magába foglaló identitás. Alapfeltevésük Rokita-Jaskowéhoz hasonló: ez a nyelvre irányuló vágy nemcsak az egyénen belül, befelé működik, hanem másokra – vagyis a gyermekekre is – kivetíthető. A vizsgálatban szereplő szülőknél megjelent mind az a vágy, hogy gyerekeiknek többnyelvű identitást és szélesebb lehetőségeket biztosítsanak, mind az, hogy saját nyelvtanulással és nyelvtudással kapcsolatos frusztrációikat és a nyelvtudás hiányából fakadó vélt és valós korlátaikat gyerekeik ne tapasztalják meg. Vagyis a nyelven keresztül olyan eszközzel akarják gyerekeiket felruházni, ami nekik nem adatott meg. Van Mensel és Deconinck (2017. 545.) ki is emelik, hogy olykor nehéz határvonalat húzni a szülők önmagukkal és a gyerekeikkel kapcsolatos vágyai között, vagyis a szülők „folyamatosan rekonstruálják a saját (kivetített) identitásukat azáltal, hogy a gyerekeiknek milyen (nyelvi) jövőt képzelnek el”.

A második – társadalmi-kritikai – megközelítés a szülői motívumokat és a nyelvtanulást a neoliberalizmus ideológiájának keretében értelmezi, erős kritikai élel. A neoliberalizmus olyan 20. század végi politikai-gazdasági elmélet, amely szerint a szabad versenyben mindenki alapvetően egyenlő feltételekkel vesz részt, így az az egész társadalom és minden egyes egyén számára kedvező (Harvey, 2007). A neoliberalizmus elmélete és gyakorlati terjedése több irányból kritika tárgya. Kritikusainak egyik iránya szerint a szabadnak mondott verseny nem egyenlő mindenki számára, a neoliberalizmus valójában egyes globális vagy társadalmi csoportok hatalmát biztosítja (Bernstein és mtsai, 2015; Harvey, 2007). A neoliberalizmussal szembeni kritikai hangokat a nyelvtanulás-kutatásban sokszor politikai-gazdasági szóhasználat jellemzi: a nyelv és nyelvtanulás árucikké válása (Heller, 2010), a nyelvtanulás mint vállalkozás (De Costa és mtsai, 2016), a nyelvtanuló mint fogyasztó (Bernstein és mtsai, 2015).

A neoliberalizmus elméletéből következik, hogy a neoliberális rendben az egyén feladata és felelőssége, hogy piaci értékét maximalizálja (Bae és Park, 2020), humán tőkéjét folyamatosan fejlessze (Heller, 2010) és a globális piac versenyében részt vegyen (Lee, 2014). Ahogy azt Bernstein és munkatársai megállapítják, a nyelv ennek a rendnek „egyszerre célja és eszköze” (2015.6.). A kapitalista globalizáció megkívánja a kommunikáció globalizációját is, amelynek elengedhetetlen eszköze a nyelv (Bae és Park, 2020; Heller, 2010). A nyelvtanulás a jó neoliberális állampolgár sajátja, aki engedelmeskedik a piac törvényeinek – bár természetesen nem minden nyelvnek van azonos piaci értéke (Bernstein és mtsai, 2015. 11.). A neoliberalizmus alapfeltevése ugyanakkor az is, hogy a nyelvhez (akár az angol nyelvhez) való hozzáférés mindenki számára egyenlő (Lee, 2014), és így mindenki számára egyenlően teszi lehetővé a társadalmi mobilitást és a gazdasági versenyben való részvételt, vagyis az, hogy valaki mennyire tanul (meg) nyelveket, alapvetően csakis az egyén, az állampolgár felelőssége (Bernstein és mtsai, 2015). Ebből az következik, hogy aki jobban tud nyelveket, az jobb képességekkel és attitűddel rendelkező állampolgár, aki csakis saját érdemeinek köszönhetően kerül előnyös helyzetbe.

A szülők a neoliberalizmus által diktált nyelvtanulási ideológiáját leginkább ázsiai országokban (Kína, Dél-Korea), az angol nyelv kapcsán végzett kutatásokkal támasztják

alá (De Costa és mtsai, 2016). A kutatók szerint a neoliberális gazdaságban a középosztály saját státuszát bizonytalannak érzi (Bae és Park, 2020), és az olykor kimondott, olykor kimondatlan gazdasági-politikai nyomás hatására a szülők hatalmas, akár a valódi lehetőségeiket meghaladó anyagi és nem anyagi áldozatokat vállalnak azért, hogy gyerekeik – akár anyanyelvi közegben és szinten – angolul tanuljanak (Park, 2015). Ugy vélük, az angol nyelv tanulása való befektetés garantálja gyerekeik tanulási és karrier-lehetőségeit a bizonytalan jövőbeli piacon (Bae és Park, 2020). Mindezzel nemcsak azt bizonyítják, hogy ők maguk a neoliberalizmus humántőke-maximalizálási és önfejlesztési elvárásának megfelelő jó állampolgárok, akik értik a piaci elvárásokat, és annak megfelelően cselekszenek, hanem gyermekeiket is azzá teszik. Az angol nyelven keresztül kívánják gyerekeiknek saját osztálystátuszukat továbbadni, biztosítani, mi több, a gyermekek nyelvtanulásába való minél nagyobb befektetés bizonyítja maguk és a közösség számára, hogy „jó szülők” (Lee, 2014. 43.). Ez a befektetés ugyanakkor nemcsak a jövőről szól: egyben saját jelenlegi gazdasági státuszuk kirakata, a feltörekvő felső-középosztálybeli elithez való tartozás kötelező eleme is. A nyelvtanulásba történő befektetés nagysága és milyensége, illetve az ebből eredő nyelvtudás minősége (például hogy gyermekük kiejtése amerikai vagy szingapúri-e) jelzi és biztosítja gazdasági és társadalmi státuszukat és presztízsüket a nem angol anyanyelvű, saját közösségen belül.

Cikkünkben röviden bemutattuk az idegennyelv-tanulást annak társadalmi összefüggéseiben vizsgáló kutatási „fordulatát”, a társadalmi kontextus előterbe kerülését és a szülői motívumok két lehetséges értelmezési keretét. Bár a nyelvtanulás és a szülői motívumok kapcsolatának és a szülői hatás összetevőinek kutatásában még számtalan feltáratlan lehetőség van, a bourdieu-i tőke- és habituselmélet mellett új megközelítések is kibontakoztak: a nyelvtanulás mint a szülők víziójának, vágyainak kivetítése gyermekükre, illetve a nyelvtanulás mint a szülők befektetése gyermekük jövőjébe annak érdekében, hogy saját státuszukat továbbadhassák, vagy azt erősítsék.

Az idegennyelv-tanulás lehetősége és eredményessége szinte minden országban – Magyarországon is – erős összefüggést mutat társadalmi tényezőkkel, mint például a szocioökonómiai státusszal, a családi háttérrel, így a szülők gyermekeik nyelvtanulásával kapcsolatos motívumainak, gyermekeik nyelvtanulására gyakorolt hatásösszetevőinek feltárása új és lényeges szempontokat hoz és hozhat a nyelvtanulás-kutatásban, illetve fontos kiindulópontként szolgálhat a nyelvpedagógia, az oktatáspolitikai és az oktatásszociológia számára is. Különösen fontos ez a kérdés azért, mert a globalizálódó világban az idegennyelv-tudás fontos szerepet játszik az oktatási és munkaerőpiaci lehetőségekben, így félő, hogy a családi háttérből eredő egyenlőtlenségek a nyelvtudás vagy annak hiánya révén újratermelődnék, vagy akár erősödnek. Mivel mind a nemzetközi, mind a magyar kutatások jórészt speciális nyelvtanulási helyzetben lévő tanulók relatíve magasabb státuszú szüleit vizsgálták, érdemes lenne a kutatások célcsoportjait társadalmilag kitágítani, és a nyelvtanulás korai vagy intenzív formáiban nem részt vevő tanulók szüleinek nyelvtanulással kapcsolatos motívumait és lehetőségeit is kutatni ahhoz, hogy a nyelvtanulók nagyobb csoportjaira érvényes nyelvpedagógiai és nyelvpolitikai ajánlásokat lehessen megfogalmazni.

Vajnai Viktória – Szabó Lilla – Gulya Nikolett

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Köszönetnyilvánítás

A kutatás az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar támogatásával, a 2021. évi „Doktori Projektek” konzorciális kutatás-támogatási pályázat által valósult meg.

Irodalom

- Aro, S. & Mikkila-Erdmann, M. (2014). School-external factors in Finnish content and language integrated learning (CLIL) programs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(2), 1–16. DOI: [10.1080/00313831.2014.894937](https://doi.org/10.1080/00313831.2014.894937)
- Bae, S. & Park, J. S. (2020). Investing in the future: Korean early English education as neoliberal management of youth. *Multilingua*, 39(3), 1–21. DOI: [10.1515/multi-2019-0009](https://doi.org/10.1515/multi-2019-0009)
- Bartram, B. (2006). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211–221. DOI: [10.1080/00131880600732298](https://doi.org/10.1080/00131880600732298)
- Bernstein, K. A., Hellmich, E. A., Katznelson, N., Shin, J. & Vinall, K. (2015). Introduction to special issue: Critical perspectives on neoliberalism in second / Foreign language education. *L2 Journal*, 7(3), 3–14. DOI: [10.5070/L27327672](https://doi.org/10.5070/L27327672)
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh University Press.
- Bourdieu, Pierre (1999). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.), *a társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó. 156–177.
- Butler, Y. G. & Le, V. (2018). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 73, 4–15. DOI: [10.1016/j.system.2017.07.005](https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.005)
- Coffey, S. (2016). Choosing to Study Modern Foreign Languages: Discourses of Value as Forms of Cultural Capital. *Applied Linguistics*, 1–20. DOI: [10.1093/applin/amw019](https://doi.org/10.1093/applin/amw019)
- Csapó Benő (2001). A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- De Costa, P., Park, J. & Wee, L. (2016). Language learning as linguistic entrepreneurship: Implications for language education. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(5–6), 695–702. DOI: [10.1007/s40299-016-0302-5](https://doi.org/10.1007/s40299-016-0302-5)
- Djiwandono, P. I. (2005). Teach My Children English: Why Parents Want English Teaching for Their Children. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1(1), 62–72. <https://core.ac.uk/download/pdf/304333797.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 11. 03.
- Dörnyei, Z. & Chan, L. (2013). Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning*, 63(3), 437–462. DOI: [10.1111/lang.12005](https://doi.org/10.1111/lang.12005)
- Farkas Zoltán (2013). A társadalmi tőke fogalma és típusai. *Szellem és Tudomány*, 4(2), 106–133.
- Hajar, A. (2017). Examining the impact of immediate family members on Gulf Arab EFL students' strategic language learning and development. *RELC Journal*, 50(2), 285–299. DOI: [10.1177/0033688217716534](https://doi.org/10.1177/0033688217716534)
- Hamid, M. & Baldauf, R. (2011). English and socio-economic disadvantage: Learner voices from rural Bangladesh. *Language Learning Journal*, 39(2), 201–217. DOI: [10.1080/09571736.2011.573687](https://doi.org/10.1080/09571736.2011.573687)
- Harvey, D. (2007). Neoliberalism as Creative Destruction. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 610(1), 21–44. DOI: [10.1177/0002716206296780](https://doi.org/10.1177/0002716206296780)
- Heller, M. (2010). The Commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39(1), 101–114. DOI: [10.1146/annurev.anthro.012809.104951](https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951)
- Hellmich, E. A. (2018). Language in a global world: A case study of foreign languages in U.S. K-8 education. *Foreign Language Annals*, 51(2), 1–18. DOI: [10.1111/flan.12333](https://doi.org/10.1111/flan.12333)
- Iwaniec, J. (2018). The effects of parental education level and school location on language learning motivation. *The Language Learning Journal*, 48(4), 1–15. DOI: [10.1080/09571736.2017.1422137](https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1422137)
- Jin, L., Jiang, C., Zhang, J., Yuan, Y., Liang, X. & Xie, Q. (2014). *Motivations and expectations of English language learning among primary school children and parents in China*. ELT Research Papers. British Council.
- Kemal Tekin, A. (2015). Early EFL education is on the rise in Oman: A qualitative inquiry of parental beliefs about early EFL learning. *English Language Teaching*, 8(2), 35–43. DOI: [10.5539/elt.v8n2p35](https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p35)
- Kovács Ivett Judit & Czachesz Erzsébet (2021). Mít szeretnének a szülők? Korai nyelvtanulás az óvodában. *Iskolakultúra*, 31(10), 16–37. DOI: [10.14232/iskkult.2021.10.16](https://doi.org/10.14232/iskkult.2021.10.16)
- Lanvers, U. (2017). Contradictory Others and the Habitus of Languages: Surveying the L2 motivation landscape in the United Kingdom. *The Modern Language Journal*, 101(3), 517–532. DOI: [10.1111/modl.12410](https://doi.org/10.1111/modl.12410)
- Lee, M. W. (2014). 'Gangnam style' English ideologies: Neoliberalism, class and the parents of early study-abroad students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(1), 35–50. DOI: [10.1080/13670050.2014.963024](https://doi.org/10.1080/13670050.2014.963024)
- Lin, A. (1999). Doing English-Lessons in the Reproduction or Transformation of Social Worlds? *TESOL Quarterly*, 33(3), 393–412. DOI: [10.2307/3587671](https://doi.org/10.2307/3587671)
- Martin, C. (2019). *The impact of parental orientations on student motivation*. In The European Conference on Language Learning 2019 Official Conference Proceedings. <https://wlv.openrepository.com/handle/2436/622822> Utolsó letöltés: 2021. 11. 09.

- Martínez Agudo, J. (2020). To what extent does parental educational background affect CLIL learners' content subject learning? Evidence from research in Spain. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 1–14. DOI: [10.1080/13670050.2020.1715916](https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1715916)
- Molla, T., Harvey, A. & Sellar, S. (2018). Access to languages other than English in Australian universities: An educational pipeline of privilege. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 307–323. DOI: [10.1080/07294360.2018.1522620](https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1522620)
- Nikolov Marianne (2011). Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172(2), 1048–1057.
- Nikolov Marianne & Csapó Benő (2018). The relationships between 8th graders' L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. *System*, 73, 48–57. DOI: [10.1016/j.system.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.001)
- Nykoll, P. (2018). The influence of learners' socio-economic status on learning English as a foreign language. *The Journal of AsiaTEFL*, 15(2), 550–558. DOI: [10.18823/asiatetfl.2018.15.2.23.550](https://doi.org/10.18823/asiatetfl.2018.15.2.23.550)
- Park, J. S. Y. (2015). Language as pure potential. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. DOI: [10.1080/01434632.2015.1071824](https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1071824)
- Pavlenko, A. (2002). Poststructuralist Approaches to the Study of Social Factors in Second Language Learning and Use. In Cook, V. (szerk.), *Portraits of the L2 User*. Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. 275–302. DOI: [10.21832/9781853595851-013](https://doi.org/10.21832/9781853595851-013)
- Pavlik Oszkár (1997). A 10 és a 12 éves korosztály alapvető készségei és ismeretei – NAT-előmérés Budapesten. *Új Pedagógiai Szemle*, 47(7–8), 232–245.
- Peirce, B. N. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9–31. DOI: [10.2307/3587803](https://doi.org/10.2307/3587803)
- Rokita-Jaśkow, J. (2015a). Is foreign language knowledge a form of capital passed from one generation to the next? *Second Language Learning and Teaching*, 153–167. DOI: [10.1007/978-3-319-14334-7_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-14334-7_10)
- Rokita-Jaśkow, J. (2015b). Parental visions of their children's future as a motivator for an early start in a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(3), 455–472. DOI: [10.14746/ssl.2015.5.3.6](https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.3.6)
- Santos, L. M. (2019). Bilingual English education: Expectation of parents who enrol their children in bilingual primary schools. *International Journal of Instruction*, 12(4), 747–766. DOI: [10.29333/iji.2019.12448a](https://doi.org/10.29333/iji.2019.12448a)
- Szilágyiné Inánts Ágnes (2010). Nyelvtanítás-nyelvtanulás a hátrányos szociokulturális környezetből érkező diákok számára az Arany János Tehetséggyonozó Program keretein belül. *Új Pedagógiai Szemle*, 60(8–9), 76–80.
- Vágó Irén (2001). Ami az átlagok mögött van: Egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 2001(8), 61–70.
- Van Mensel, L. & Deconinck, J. (2017). Language learning motivation and projected desire: An interview study with parents of young language learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 535–550. DOI: [10.1080/13670050.2016.1272543](https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1272543)
- Van Mensel, L., Hilgsmann, P., Mettwie, L. & Galand, B. (2019). CLIL, an elitist language learning approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 1–14. DOI: [10.1080/07908318.2019.1571078](https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078)

Absztrakt

Az idegennyelv-tanulás és -tudás jelentősége a globalizált 21. században különösképp előtérbe került, és az elmúlt évtizedekben az idegennyelv-tanulás kutatásában új irányok jelentek meg. Ezek közül cikkünk az idegennyelv-tanulás kutatásának úgynevezett „társadalmi fordulatát” ismerteti, amelynek képviselői az idegennyelv-tanulás kognitív és egyéni megközelítése mellett a tanulás társadalmi összefüggéseinek és környezetének fontosságát és elemeit vizsgálják. Mind a nemzetközi, mind a magyar kutatások összefüggést mutattak ki a nyelvtanuláshoz való hozzáférés és a szocioökonómiai státusz, illetve az idegennyelv-tanulás eredményessége és a szocioökonómiai státusz között. A nyelvtanulás lehetőségének és sikerességének egyik fontos tényezője a tanuló családi háttere, ezen belül a szülők gyermekük nyelvtanulásával kapcsolatos motívumai. A szülői kutatások tekintetében kevés empirikus vizsgálat áll rendelkezésünkre a nyelvtanulás-kutatásban, azok pedig különbözőképpen közelítik meg a kérdést, nincs egységes fogalomhasználat, definíció. Ennek ellenére a bourdieui tőke- és habituselmélet mellett új elméleti megközelítések is kibontakoztak, amelyekből cikkünkben kettőt mutatunk be: a nyelvtanulást mint a szülők víziójának, vágyainak kivetítése gyermekükre, illetve a nyelvtanulást mint a szülők befektetése gyermekük jövőjébe annak érdekében, hogy saját státuszukat továbbbádjassák, vagy azt erősítsék.

Kulcsszavak: Idegennyelv-tanulás; szocioökonómiai státusz; szülők

Nemzetköziesedés és mobilitás századunkban

*Dusa Ágnes Réka: Hallgatók nemzetközi mobilitása
a XXI. század elején*

Dusa Ágnes Réka szociológus, a neveléstudományok doktora. Tudományos kutatásaiban a felsőoktatás nemzetköziesedését vizsgálja, elsősorban a hallgatók nemzetközi mobilitása, migrációs tervei, illetve ezek eredményességre gyakorolt hatása áll érdeklődésének középpontjában. Monográfiája, a *Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején* című kötet szorosan illeszkedik ezen kutatási irányhoz.

A hiánypótló monográfia célja, hogy a hallgatói mobilitás kérdését minden szempontból, részletesen, egységbe foglalva tárgyalja. A nemzetköziesedés és a hallgatói mobilitás fogalmait definiálja, majd ezek szintjeit, szereplőit, szakirodalmát és statisztikai elemzéseit, illetve a kutatás módszertanát is részletesen bemutatja, mindezt kiegészítve a Debreceni Egyetem hallgatói között végzett kutatásokkal.

A *Bevezetésben* a szerző – a könyv fejezeteinek ismertetése után – leírja, hogy a nemzetköziesedésen kívül, a külföldi hallgatók megnövekedett számának és arányának elemzése mellett gazdasági, külpolitikai és szakpolitikai tényezők is hatnak a mobilitási folyamatokra, a külföldi tapasztalatok egyértelműen növelik az azt megszerző oktatók és hallgatók tudományos és karrierértékét.

Az *oktatás nemzetköziesedése* fejezetben a szerző a felsőoktatási nemzetköziesedés fogalmát definiálja, majd a felsőoktatást történetileg áttekinti, bemutatja a különböző nemzetközi egyetemi modelleket, végül eljut a 20. század végére, az ezredfordulóra jellemző globalizáció kategóriájához, a globalizáció versus nemzetköziesedés dilemmájához. Ezután a

nemzetköziesedés különböző szintjeit írja le, úgymint a globális, a regionális, a nemzeti, a szektor-, az intézményi, a kari és az egyéni szintek. Minden szinthez politikai, gazdasági, kulturális-társadalmi és akadémiai nézőpontokat köt. Innen kiderül, hogy a nemzetközi felsőoktatási mobilitás társadalmi szempontból hozzájárul a kutatói hálózatok bővüléséhez, az egyetemek gazdasági megerősödéséhez, a nemzetközi rangsorokban előnyösebb pozíciószerezéshez. Azonban negatív folyamatok is kapcsolhatóak hozzá, mint az új típusú esélyegyenlőtlenségek kialakulása, vagy az agyelszívás (*brain drain*), amely a hosszú távú munkavállalási célú migráció előzménye.

A *nemzetközi mobilitás folyamata és szereplői* fejezetben a szerző áttér a hallgatói mobilitás témakörére. Részletezi a mobilitás fogalmát, típusait és nemzetközi megközelítéseit. A mobilitás lehet földrajzi és társadalmi. Az első kategóriába tartozik a migráció, ez lehet időben rövid vagy hosszú távú. A földrajzi mobilitás mindig határátlépést is jelent. A hallgatói mobilitást tehát ideiglenes mobilitás helyett átmeneti, – motivációs szempontból – önkéntes migrációként értelmezzük.

Innen a szerző nemzetközi összehasonlításban keresi a külföldi hallgatók mint kategória meghatározását, ami nem egyértelmű, hiszen már az elnevezésben is megkülönböztetik a (1) külföldi hallgató (*foreign students*) és a (2) nemzetközi hallgató (*international students*) fogalmát a fogadó országba való érkezés elsődleges célja mentén, aszerint, hogy (1) a bevándorlás (letelepedés) vagy (2) a

felsőfokú képzésbe való bekapcsolódás-e a diák célja.

Ebben a fejezetben írja le a mobilitás hazai (Tempus közalapítvány) és nemzetközi szervezeteit, illetve a statisztikai adatok forrásait (Eurostudent, OECD Education at a Glance, UNESCO, Diplomás Pályakövető Rendszer), majd az ösztöndíjakat és mobilitási programokat is bemutatja. Továbbá görseő alá veszi a mobilitást segítő és korlátozó tényezőket (a szülők iskolai végzettségétől kezdve az idegennyelvi kompetenciáig); a Debreceni Egyetem hallgatóinak kifelé és befelé irányuló kredit- (rövid távú, pl. Erasmus), illetve diploma- (hosszú távú) mobilitását küldő országok, szakok és karok szerint. Ennek kapcsán a felsőoktatás eredményességét, a későbbi külföldi tanulási- és munkavállalási terveket is vizsgálja.

A mobilitás hasznosulása az egyén életében című fejezetben a szerző megvilágítja, mi is a hallgatói mobilitásba való bekapcsolódás vagy az abból való kimaradás tétje, a mobil hallgatók hogyan profitáltak a külföldi tanulmányaikból.

A szakirodalom áttekintése alapján a szerző megállapítja, hogy a külföldi tanulmányi célú mobilitás az akadémiai fejlődés, a nyelvtudás javulása vagy konkrét munkaerőpiaci előnyök, mint a gyors elhelyezkedés vagy a magasabb kezdő fizetés mellett számos személyiségbeli változást is hozhat. Példaként említi a szélesebb látókört, a nagyobb önállóságot és önbizalmat, valamint a nyitottságot a társadalmi problémák iránt. Leírja, hogy egyes kutatók (Brown, 2009) a hallgatói mobilitás átfomáló erejét említik, mint a kulturális kompetencia növekedése és az önismeret fejlődése. Emellett megjelennek a negatív hatások is: a honvágy, a kulturális sokk, a tanulmányi nehézségek vagy a kulturális különbségekből fakadó stressz és a sztereotípiákkal és előítéletekkel való találkozás. Az ezekkel való megküzdés hosszú távon azonban pozitív hatással bírhat.

A hallgatói mobilitást segítő és korlátozó tényezők című ötödik fejezet azt vizsgálja, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki

A hallgatói mobilitást segítő és korlátozó tényezők című ötödik fejezet azt vizsgálja, hogy mi kell ahhoz, hogy valaki mobil hallgatóvá váljon, milyen tényezők segítik vagy gátolják ezt a szakmai és személyes növekedést. A szerző először áttevsi a migrációs elméletek főbb irányait, majd a gazdasági tőkének, a szülők iskolai végzettségének, az idegen nyelvi kompetenciáknak, a migrációs buroknak és mobilitási tőkének külföldi tanulásra gyakorolt hatását részletezi a nemzetközi és hazai kutatások segítségével. Itt említi a szerző a Sik és Örkény (2003) által bevezetett migrációs potenciál és migrációs burok fogalmát. A migrációs potenciál egy olyan szándék vagy terv, ami arra irányul, hogy valaki külföldön vállaljon munkát vagy kívándoroljon, azaz ezzel a mutatóval mérhető egy társadalomban az emberek elvándorlási szándéka.

mobil hallgatóvá váljon, milyen tényezők segítik vagy gátolják ezt a szakmai és személyes növekedést. A szerző először áttevsi a migrációs elméletek főbb irányait, majd a gazdasági tőkének, a szülők iskolai végzettségének, az idegen nyelvi kompetenciáknak, a migrációs buroknak és mobilitási tőkének külföldi tanulásra gyakorolt hatását részletezi a nemzetközi és hazai kutatások segítségével. Itt említi a szerző a Sik és Örkény (2003) által bevezetett migrációs potenciál és migrációs burok

fogalmát. A migrációs potenciál egy olyan szándék vagy terv, ami arra irányul, hogy valaki külföldön vállaljon munkát vagy kivándoroljon, azaz ezzel a mutatóval mérhető egy társadalomban az emberek elvándorlási szándéka. Ennek számításába a nem, a kor, az iskolai végzettség, a település, a szegénység, a gazdasági aktivitás, a migrációs burok (mobilitást segítő kapcsolati háló és a háló tagjainak közvetített tapasztalatai) és a pszichikai tőkeként felfogható tényezők (a jövőbe vetett bizalom, önbizalom, elégedettség/elégedetlenség az ország helyzetével és a személyes helyzettel) számítanak bele.

A Murphy-Lejeune (2002)-féle mobilitási tőkét növelhetik a hallgató családjában előforduló földrajzi mobilitás (külföldi nyaralások, városlátogatások) és a nemzetközi családi és baráti kapcsolatok, illetve a hallgató saját korábbi mobilitási tapasztalatai és nyelvi kompetenciája. Emellett nagy szerepe van a diák személyiségjegyeinek is, mint a közvetlenség vagy más nemzetiségű emberek, új kultúrák, új szituációk felé való nyitottság, illetve a kulturális sokkal való megküzdés képessége, vagy az új kultúrák és ismeretlen szocializációs közegek sikeres adaptálása. Ezek alapján három kategóriába oszthatóak a mobil hallgatók: gyakortott utazók, tapasztaltak és szakértők. Az immobil hallgatók vizsgálata kimaradt az eredeti kutatásból. A szerző ennek a kategóriának a tanulmányozását egy későbbi kutatás témájaként jelöli meg.

A hatodik, egyben utolsó fejezet címe: *A Debreceni Egyetem hallgatóinak mobilitása*. Ebben a részben a szerző részletesen levezeti az empirikus vizsgálatot, melynek során a CHERD kutatóközpont hat adatbázisát felhasználva azt vizsgálta meg, milyen tendenciák rajzolódnak ki a debreceni egyetemisták mobilitási tapasztalatait és terveit tekintve. A vizsgálat során a debreceni egyetemisták mobilitását társadalmi háttérváltozókkal és a migrációkutatásokban egyre nagyobb teret kapó finomabb háttérmutatókkal (mint a migrációs burok vagy a mobilitási tőke) egyaránt le lehetett írni. A kutatások eredményeként

négy mobilitási klasztert alakít ki a szerző és bemutatja azok jellemzőit. A legnépesebb csoport az otthonmaradók csoportja, akik nem csak a mobilitást tekintve tűnnek passzívnak: nem terveznek továbbtanulást, gyengébbek az intragenerációs kapcsolataik, legalacsonyabb arányban önkénteskednek, és kis arányban tagjai valamilyen szervezetnek – de nem is szeretnének tagok lenni. Korábbi kutatások is felfigyeltek már egy sajátos hallgatói csoportra a partiumi régió vizsgálatai során, ezért a szerző kiemelten fontosnak tartja a csoport további vizsgálatát. A felfedezők, a hódítók és az egzisztenciális kivándorlók csoportját alaposan megismerhetjük társadalmi és szocioökonómiai háttérmutatók segítségével.

A szerző a négy mobilitási típust olyan dimenziók mentén vizsgálja, mint a társadalmi státus, a nyelvi kompetenciák, a társadalmi tőke, a mobilitási tőke. A társadalmi státusba tartozik a nem, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a szülők munkaerőpiaci státusa, a család objektív, szubjektív és relatív anyagi helyzete. A nyelvi kompetenciák dimenziója a nyelvvizsgák számát és/ vagy a beszélt nyelvek számát foglalja magában. A társadalmi tőke dimenziójába a településtípust, a migrációs tőkét, a migrációs burkot és a vallásgyakorlással mért hitet sorolja. Végül egy dimenzióba tömöríti az ún. puha változókat is, mint a társadalmi intézményekbe vagy az embertársakba vetett bizalom, az élet értelme, a szubjektív jóllét vagy a társadalmi távolság, összefoglalóan a bizalmi tőke elnevezést adja a kategóriának.

A mű rendkívüli erőssége a felhasznált hazai és nemzetközi irodalom mennyisége. Több mint 200 szakirodalom szerepel a listán, és ezekre a szerző a monográfia fejezeteiben relevánsan hivatkozik, alátámasztva velük megállapításait.

A szerző stílusa könnyen olvasható, az ábrák és a táblázatok jó helyen, a szöveget alátámasztva jelennek meg, és teszik érthetőbbé a leíró részeket.

A szerző maga jelöli ki az immobil, az otthon maradók csoportjába tartozó

hallgatók további vizsgálatát mint a hallgatói mobilitás kutatásának újabb irányát. Érdekes lehet a nemzetközi mobilitás további vizsgálata az utóbbi évek történései kapcsán: a Brexit, illetve a pandémia hatása a hallgatói tanulmányi migrációs folyamatokra, a legjobb érettségi eredményeket elért magyar diákok tömeges diplomamobilitásának vizsgálata mentén.

Dusa Ágnes Réka (2020). Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején. In Pusztai Gabriella (sorozatszerk.), *Oktatáskutatás a 21. században. 10. kötet*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen

Somos Magdolna

Debreceni Egyetem

*Humán Tudományok Doktori Iskola
Neveléstudományi Doktori Program*

Irodalom

Brown, L. (2009). The Transformative Power of International Sojourn. An Ethnographic Study of the International Student Experience. *Annals of Tourism Research*, 36(3), 502–521. DOI: [10.1016/j.annals.2009.03.002](https://doi.org/10.1016/j.annals.2009.03.002)

Murphy-Lejeune, E. (2002). *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. Routledge. DOI: [10.4324/9780203167038](https://doi.org/10.4324/9780203167038)

Sik Endre & Örkény Antal (2003). A migrációs potenciál kialakulásának mechanizmusa. In Örkény Antal (szerk.), *Menni vagy maradni? Kedvezménytörvény és migrációs várakozások*. MTA Kisebbségkutató Intézet – Nemzetközi Migrációs és Menekültügyi Kutatóközpont. 188–202.

Abstracts

Subcultural functioning: examples and effects in the inside discourses of an alternative high-school

Balázs Szentesi

Abstract

My study belongs to the research field of ethnography of education or educational ethnography, the area of teachers, psychologists, and sociologists (called pedagogical ethnography by Mészáros, 2017). Inside this field, my study focuses on the anthropology of education, where mostly anthropologists are involved. The works in this disciplinary field along with my own can be characterized by applying participatory methods and interviews with open ended questions in order to gain a more insightful knowledge of different phenomena. Also, by using different cultural concepts and schools as a field for research (even though there are also other studies concerning education in different contexts).

Keywords: pedagogical anthropology, participatory methods, discourse, subculture cultural resistance

Supporting the development of 21st century skills with digital technology – pilot study on the adaptation of the TPACK21 scale

László Horváth – Lóránt Baksa – Ágnes Csipke – Lili Gutai – Dorka Szilágyi

Abstract

Our research is a part of a comprehensive research project focusing on the impact of digital transformation on education, as a pilot project. We investigated the relationship between teachers' technological-pedagogical-content knowledge (TPACK) and their age, the goals and quantity of using digital tools, and their attitudes towards digital education. As part of the pilot research, an online questionnaire for teachers was conducted following a quantitative research strategy in order to test the TPACK21 scale. We translated a version of the scale developed by Valtonen et al. (2017) for measuring TPACK21, the scale for developing 21st century skills. Based on the KIR database, we administered the questionnaire to a randomly selected 5% of all schools (stratified by region and school type). The cleansed database contains 191 respondents. The results do not confirm that younger age is associated with higher TPACK21. However, a significant correlation between TPACK21 score and the set of purposes for using digital tools is found: those with higher TPACK21 scores reported a higher variety of educational purposes in using digital technologies and those with above-average TPACK21 scores have reported the use of digital tools to support individual learning pathways to a higher proportion. Results confirm that the TPACK21 scale is able to measure pedagogically-aware use of digital technologies. Furthermore, the study confirms that feelings of uncertainty and helplessness negatively influence the TPACK21 score, which brings the community aspects of continuous professional development in focus (Phillips, 2017). The results of our study, although limited in drawing generalisable conclusions, may contribute to the success of further research exploring the effects of digital transformation and to the identification of further opportunities.

Keywords: digital transformation, digital education culture, TPACKTPACK, digital technology

Texts in the texts. Methodological aspects on the role of citations in qualitative research

Kálmán Sántha – Erika-Mária Tódor

Abstract

When analysing the methodological background of qualitative studies that require systematization, the use of quotations is an essential node in the content. The paper aims to synthesise theory and practice in the process of research. Therefore, in addition to the theoretical background, it illustrates the applicability of quotations in qualitative studies by means of concrete research examples. It aims to illustrate the form and content, function, types of quotations and their role in theory-driven, data-driven and combined categorization of different types of quotations in the analysis of text corpora. Furthermore, the paper covers some aspects of transcription, conversion to text corpus and the software background of the process. Furthermore, it demonstrates the role of quotations in the automated process of qualitative (content) analysis. The study provides relevant information for researchers, practising teachers and students who want to pay special attention to the role of quotations in their qualitative studies.

Keywords: automation quotation; qualitative analysis; conversion to text corpus

Is law a safety net or a threat? Practising- and future teachers' and students' opinion on law

Zoltán Rónay – Kevin Kormos

Abstract

The study presents research conducted on a small sample ($n = 39$), which measured teachers', teacher trainees', and high school students' relationship to law. The research fits in well with the recently launched process of mapping the relationship to law among actors in the world of school. This exploration, as presented in the present study, goes beyond a simple legal knowledge test. It aims to observe the participants' image of law, and their attitude towards it. The question of this phenomenon is extremely relevant in the twentieth century, since digitalization and globalization together dissolved several previous social frameworks, which was intensified by the pandemic. While in earlier periods law was a point of alignment as a stable formation, today's dynamic changes, which are often quite hectic, offer guidelines that are apparently solid, and consensus-based. Literature confirm that unlike previous collective experience where the social (family) status had a role in shaping the relationship towards law, now schools are more likely to be obliged to fill the gap created by fundamental shortcomings of families. However, a deep and consistent awareness of fundamental rights among educators and the school is essential for this to succeed. This research is one of the first steps leading to this exploration. To this end, the research employed a two-stage questionnaire survey: a general attitude measure and three stories in which the tension between norm (moral rule) and legal command becomes increasingly greater, raising legal issues that go beyond the school's internal regulations.

Keywords: school law; legal attitudes; legal education

Vocabulary acquisition in the video game Disco Elysium: The lexical coverage of a video game

Balázs Fajt – Adél Vékási

Abstract

A growing body of research has been dedicated to video games in the last decade, showing a connection between playing video games and successful vocabulary acquisition. One of the video game genres most suited for this type of learning is that of role-playing games (RPGs). In these a relatively fixed narrative and interactions with non-player characters let players regularly hear or read large amounts of dialogue. The aim

of this paper is to present the role-playing game *Disco Elysium* as a possible aid in vocabulary acquisition. As the game uses written text for its dialogue as well as environmental and action descriptions, understanding these texts is of key importance when playing. Using the text of the game as a corpus, the frequency with which players encounter certain vocabulary items was examined. The results show that *Disco Elysium* may be ideal in aiding vocabulary acquisition owing to repeated exposure to lexical items. The results also show that knowledge of the most common 6,000 word families is required to play *Disco Elysium* without any particular comprehension problems.

Keywords: *Disco Elysium*, incidental learning, Second Language Acquisition, video games, vocabulary acquisition

Vision, Desire, Ideology: Parental motives concerning foreign language learning

Viktória Vajnai – Lilla Szabó – Nikolett Gulya

Abstract

In the globalised 21st century, the importance of learning and speaking foreign languages has attracted much attention, and new directions have emerged in foreign language learning research over the past decades. Our article introduces one of these, the so-called 'social turn' of second language acquisition, whose advocates, while not rejecting cognitive and personality approaches, examine the importance and the factors of the social embeddedness and the social environment of learning foreign languages. Both international and Hungarian studies have established correlation between access to and achievement in learning foreign languages and socio-economic status. One of the most crucial components of access to and success in learning foreign languages is family background, including parental motives concerning the language learning of their children. Studying parents' motives is a relatively new area of research into foreign language learning; there are few empirical studies, which approach this issue from several different aspects – there is no common conceptual framework or definition applied. Still, besides Bourdieu's theory of different capitals and habitus, new theoretical approaches have taken shape, of which this article introduces two: foreign language learning as the projection of parental visions and desires about their children's future and foreign language learning as parental investment into their children's future in order to pass on or strengthen their social status.

Keywords: foreign language learning; socio-economic status; parents