

## Ifjúsági szubkultúrák és „szubkulturális pedagógia” egy iskolai etnográfia fényében

*Ez a tanulmány néhány némileg átdolgozott részletet tartalmaz egy, az Iskolakultúra könyvek sorozatban nemsokára megjelenő könyvből, amely egy doktori kutatás eredménye: Szubkultúrák és iskolai nevelés: Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. A tanulmány a szubkultúrák és szubkulturális pedagógia témakörét emeli ki a disszertáció és a könyv egy elméleti fejezetének közreadásával, melyet kiegészít az empirikus kutatás nyomán született szöveg néhány részlete is.*

### A szubkultúrák kutatása

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

## A Chicagói Iskola

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

A város már nem csak egy körülírható helyet, teret jelent, hanem egyfajta metaforává is vált a társadalomtudományokban, számtalan negatív konnotációval. A tömeg, a mozgásban levés, a szétesés-felbomlás, a rendezetlenség, a szélsőségek és a kriminalitás helyeként írja le Park a várost, szembeállítva a „régivel”, amely erődítmény volt, védelem, az egyén szabadságának tere. Írásának alcíme (*Javaslatok az emberi viselkedés vizsgálatához*) jól mutatja, hogy nem pusztán a várost akarja bemutatni, hanem projektjének lényege az emberről szóló kutatás kiegészítése egy új dimenzióval. Szövegében az új, nagyvárosi ember képét rajzolja meg, akit a fent leírt közeg határoz meg. A régi és új szembeállítása újra és újra visszatér tanulmányában: a régi közösségi létet felváltja a személytelen kollektivitás, az elsődleges kapcsolatokkal szemben a másodlagosak kerülnek előtérbe, a korábbi erkölcsi egyértelműség helyére a morális rendezetlenség lép. A „valami baj van” története ez. A szociológus pedig keresi a baj okát. Különösen érdekes, amit Park az excentrikus emberről ír: a kis közösségek (például falvak) tolerálják az egy-két excentrikust a körükben, a nagyváros viszont kitünteti a különlegest, az eltérőt, aki ott ’milieu’-t találhat magának. A város mintegy laboratórium – állítja összefoglalóan Park –, „megmutatja a jó és gonosz szélsőségeit az emberi természetben”. Az embert tehát itt a szélsőségeiben ismerhetjük meg a tanulmány szerint, s bár el kell őt fogadnunk így – ahogyan ezt explicite leírja a szerző –, az eltérés, az abnormalitás, különlegesség jegyei mégis a ki nem mondott normával, elsődlegességgel, az eredeti, nem szélsőséges emberrel helyezik szembe a parki város emberét. A különlegesség és eredetiség ilyen szembeállítása a mai napig visszatérő implicit történet a szubkultúra-kutatásokban, nemkülönben a pedagógiában, amelyet mindig megkísért a „valami eredeti” visszaállításának projektje.

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

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

tatja azokat az interpretációs módokat, ahogyan a szubkultúrához tartozók felépítik különlegességüket a társadalom többi tagjához való viszonyban.

Végül a Chicagói Iskola teszi meg az első lépéseket, hogy jól körülhatárolja a szubkultúra fogalmát, és bemutatassa szociológiai hasznát. Gordon (1947) szerint a terminus, ha széles értelemben használjuk, kiváló arra, hogy túl inkluzív, nagy kategóriákon belül kisebb csoportosulások tanulmányozását tegye lehetővé, és az olyan, egymástól elkülönülő kategóriákat, mint osztály és etnikai csoport, egymással való összekapcsolódásukban tárgyaljuk. Meghatározásában a szub-kultúra a nemzeti társadalmon belüli szegmens,

csoport, amely meghatározó keret egy gyermek szocializációjában. Világ a világban, de önálló világ. Irwin (1970) a szubkultúrára már nem mint csoportra tekint, hanem közös perspektívaként, életstílusként, tevékenységi rendszerként határozza meg egy pluralista, sokszínű (amerikai) társadalomban.

---

*Mit tud kezdeni a pedagógia, az iskola a zajt keltő, ellenálló szubkultúrához tartozó fiatal képével? A szembenállás természetesen érinti a szocializáció egyik kiemelt terét, az iskolát is, és a nevelés könnyen zavaró tényezőt láthat a szubkultúrákban. E szemlélet egyik következményeként elbeszélhető olyan pedagógiai cél is, amely a fiatalokat ki akarná mozdítani improduktív szubkulturális pozíciójukból. Másrészt az ellenállás szociológiai, kritikai feltárása jól bemutatja, az ilyen felülről jövő szocializáció mennyire nem tudna hatékonyan működni, és a szubkultúrák gazdagságának feltárása a korábbi megközelítésnél jobban rámutat egyfajta pedagógiai potenciálra is, amely ezekben rejlik: a személyek identitásának formálása terén.*

---

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

A Chicagói Iskola évtizedekre meghatározta az angolszász szubkultúra-kutatásokat. Még ehhez a szellemiséghez kapcsolható a brit Young (1971), akinek munkássága azonban már egyfajta hidat jelent a „következő” Birminghami Iskola felé. Tanulmányában a többségi társadalomban is jelenlévő szubterrán értékek jelentőségére hívja fel a

figyelmet. Újmarxista (frankfurti) és pszichoanalitikus elemeket is ötvöző nézőpontja szerint a deviáns (droghasználó) fiatal a társadalom nem segíti, hogy a „játék világába” is megfelelően szocializálódjon – és nem csak a munka világába, mert a felnőtt léthez nyilvánosan, „hivatalosan” a munkaértékek kapcsolódnak, miközben persze jelen vannak a szubterrán, szórakozási értékek is. A fiatal így egy elfojtó kapitalista társadalom áldozatának tekinthető, és – hozzátehetjük – ebben része van az erre nem reflektáló (különösen iskolai) pedagógiának is, amely erre az elfojtásra nevel.

## Centre for Contemporary Cultural Studies

A Birminghami Egyetem Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) intézetéhez kapcsolódó kutatások alapvetően meghatározóak a szubkultúra-elméletek és -kutatók világában. Mint majd látjuk, minden későbbi tanulmány ehhez az iskolához nyúl vissza, erre hivatkozik, illetve leginkább ma ettől tér el, ezzel vitatkozik. A CCCS megközelítése egyszerre marxista alapú, a mögöttes ideológiát kutató és szemiotikai, a jelek jelentőségét kiemelő elmélet. A szubkultúrához tartozó fiatalok e megközelítésben a munkásosztályhoz tartoznak, de egyrészt ambivalens a viszonyuk ehhez identitásuk kialakulásában, mert a szülői kultúra mellett érzik a domináns, kommercializált tömegkultúra vonzását; másrészt átélik, hogy a munkásosztály elveszítette kohéziós erejét. Az osztály krízisére válasz a szubkultúrákhoz tartozás, ahol imagináriusan, szimbolikusan működtetik az osztályhoz tartozást a fiatalok. Ahogyan Hall és Jefferson (1975) kötete bemutatja: a szubkultúrák jól jelzik, hogy a háború utáni brit társadalomban milyen mélyen élnek az osztályhoz kötődő egyenlőtlenségek a hivatalos diskurzus osztályok nélküli társadalmat felrajzoló elbeszéléseivel szemben.

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

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

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

A CCCS munkáit sokan kritizálták. E kritikák közül talán az egyik legkiemelkedőbb McRobbie-é (*McRobbie és Garber, 1975*), aki belülről kritizálva rámutat a tanulmányoknak arra az egyoldalúságára, hogy csak a látványosan megnyilvánuló férfi, fiú szubkultúrákra figyeltek – ahogyan a pedagógia is hajlamos a fiúkra, a férfi szempontra, vagy épp a fiúk problémásságára fókuszálni a gyakorlatban és az elméletben egyaránt. McRobbie (1989) későbbi tanulmányában kritizálja a birminghami tanulmányokat, mert a piacnak csak mintegy utólagos átértelmező szerepet tulajdonítottak, és nem vették észre, hogy az (például a divaton keresztül) mennyire alakítja is a szubkultúrákat.

### Klubkultúrák

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

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

### Posztsubkulturális tanulmányok

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

Ezen kívül a szubkultúra mint csoport kérdőjeleződik meg. A fiatal az új elméletek már nem (szilárd) csoportban és ehhez kapcsolódó identitásban látják, a szubkulturális szcénát pedig fluid, széttöredezett, posztmodern közegként írják le. Maga a szubkultúra kifejezés kérdőjeleződik meg, és egyéb kifejezéseket javasolnak helyette a szerzők (*Bennett és Kahn-Harris, 2004* alapján): stílus (Muggleton), életstílus (Featherstone), ízlés (Thornton), „új törzsek” (Maffesoli, Bennett), a köznyelvben is használt szcéna (Stahl). Posztstrukturalista nézőpont ez, amely nem úgy tekint a fiatalra, mint aki egyértelműen valahová tartozik, hanem mint aki válogat, sok helyen jelen van, sokféle szorakozást keres, végső soron saját szükségleteit elégíti ki stb. A társadalmi osztály, a csoport helyett a lazább természetű szociális formációk kapnak nagyobb jelentőséget az értelmezésben. A fiatal individualitásában áll előttünk, és kiemelt szerepet kap az önértelmezés, az önéletrajz (*Muggleton, 2000*).

A szemiotikai megközelítést továbbgondolva egyes szerzők a jelek összességéről, virtualitásról és nem a valóságról beszélnek. Az ontológiai megközelítés elvetése általa-

ban jellemző a posztmodern szubkultúra-elméletekre. A performativitást középpontba állító felfogás értelmében az egyén, a csoport, a szubkultúra nem önmagában adott, hanem cselekedetek, megnyilvánulások, az eljátszás ('performance') aktusai által konstituálják önmagukat. Ennek fényében a fogyasztói és öltözködésbeli mintázatok vizsgálata helyeződik számos kutatás fókuszába. Vannak, akik szerint pedig a szubkultúrákat valójában a társadalom konstruálja, sokszor a média. Ebben a felfogásban természetesen ismét megkérdőjeleződik, lehetséges-e a fiatal számára valamiféle szilárd identitás kialakítása.

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

Mint látszik, nem lehet egy egységes kutatási irányt fölvázolni, s így egy egységes fiatalságképet sem, amint azt az én rövid leírásai is mutatják. Hozzá kell tenni mindehhez, hogy sokan kritikusan elemzik az új elméleteket, vagy azok egy részét, illetve az egyes elméletek egymást is bírálják. Az ifjúsági szubkultúrák vagy az ifjúsági kultúra depolitizálásának problematikussága például több elmélettel kapcsolatban fölmerül. Vannak, akik arra hívják fel a figyelmet, hogy ma sokkal szervezettebben politizálnak szubkulturális csoportok (például antiglobalisták), és a szórakozási szubkultúráknak is van politikai jellegük. Nem kritikát ad, hanem egy új, működőképes szubkultúra-elméletet vázol fel a Kacsuk Zoltán (2005) által idézett Hodkinson (2002), aki a goth szubkultúra bemutatásán keresztül egy olyan, mégiscsak az identitásformálásra építő szubkultúra-fogalmat mutat be, amely nem a deviancia és ellenállás, hanem a fogyasztás és önkifejezés kérdéseit állítja előtérbe. Végül a posztszubkulturális megközelítés átfogó kritikáját is megfogalmazzák néhányan, mint például Shildrick és MacDonald (2006), akik úgy vélik, hogy a kritikák a CCCS elméleti alapjának nem megfelelő ismeretéből fakadnak, és a társadalmi egyenlőtlenségek szerepe ma is kiemelkedő jelentőségű a fiatalok szórakozási és szubkulturális kötődéseiben, megnyilvánulásaiban, és a struktúra, kultúra, életrajz hármasságában elemző birminghami megközelítés nem vesztett aktualitásából.

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

Már utaltam rá, hogy a pedagógia a poszt-szubkulturális tanulmányokban megjelenő fluid fiatalság-megközelítéssel nehezen tud első látásra mit kezdeni, ugyanakkor nagyon is termékeny lehet egy ilyen hibrid identitáskép, melyet részben írásomban is érvényesítetek, a szükséges árnyalásokat elfogadva: miszerint az ellenállásnak, a szociális különbségeknek nagyon is szerepe lehet a szubkulturák mai elbeszélésében is, és a stabil identitás-felépítés sem teljesen a múlté.

### Magyar kutatások

Említést érdemelnek itt még a magyarországi kutatások. Rác Zsolt (1998) hozta be

*A fiatalok teste újra meg újra feszegeti a hegemon kulturális bei/iratot, annak kontrollját. Az órákon például az aktív test reprezentálódik különféle formákban: rajzolással, más írásával, szépítkezéssel, poénok gyártásával, megbeszélésekkel, zenehallgatással, telefonálással, a spontán csoportmunkával stb. Többek ezek, mint a túlélés tevékenységei. Annak az i/ír(at)(ás) a ez, hogy a testem nem önmagától elidegenedett valóság, nem pusztán kiszolgáltatott test, irat, hanem aktív, alkotó, kreatív és spontán, az alkalmazkodás szabályait nem feltétlenül követő alany, maszk. E mögött egy másik, más szubkulturális, szubaltern hang rejlik a testről, az emberről, sőt a pedagógiáról.*

először hangsúlyosan ezt a témát a magyar tudományos közéletbe. Jelentős Szapu Magda (2002) könyve, aki részletes néprajzi alapú leírását adja egy kisváros csoportkulturáinak (az ő elnevezése). Bár munkája a leírások részletessége és a háttérben meghúzódó ideológiai minták föltárása miatt figyelmet érdemel, de egyrészt már elavultnak számít, másrészt alapvetően posztpozitivistá metodológiáját, és inkább folklór-, mint antropológiai megközelítést tekintve távol áll ennek a kutatásnak az alapelveitől. Megemlítendő végül Gaul Emil (2008) kutatása, aki gyakorlatilag Szapu Magda módszereit követve elsősorban az izlés és az öltözködés mentén leírható szubkulturális jegyek egyéb háttérváltozókkal való összefüggésére kérdez rá (családi háttér, értékvilág), és Matóné Szabó Csilla (2009) tanulmánya, melynek pozitívuma, hogy egy új szubkultúra alapos feltárására vállalkozott, de amely komoly hiányosságokat mutat a téma elméleti megalapozása terén, és legfőbb gyengéje, hogy a legkorábbi devianciaelméleteket idéző és erőteljesen heteronormatív prekonceptiókkal (reflektálatlanul) építi fel négy (!) megkérdézt fiatal elbeszélésére alapozó narrációját.

### „Szubkulturális pedagógia”

E tanulmányban és megjelenő könyvemben nem teszem le a voksom egyetlen szubkultúra-elmélet mellett sem, hanem egyrészt beépítem értelmezéseimbe a különféle elméletek meglátásait, másrészt inkább a fiatalok sokszínű, hibrid (populáris) kulturális világát veszem alapul (az egyes szubkulturák helyett), amelyben számos jól vagy kevésbé jól körülhatárolható ifjúsági kulturális csoportosulás vagy perspektíva jelen van. Ez összhangban van az általam preferált multikulturalitás-elmélettel (McLaren, 1997; McLaren és Farahmandpur, 2005), és egy ilyen világ jelenlétét látszik alátámasztani empirikus kutatásom is. Így láthatóan közelíték a poszt-szubkultúra narratívájához, ugyanakkor az ellenállás, az osztály, a háttérbe szorított hangok, az egyenlőtlenség, az üzlethez kapcsolódás fontos szerepet játszanak értelmezésemben. Pontosan ezért tartom

meg a szubkultúra kifejezést, de nem célom, hogy körülhatárolt kultúrákat elemezzek, hanem csak, hogy az iskolában megjelenő, a hivatalostól eltérő ifjúsági szubkulturális világot ebben az intézményes viszonylatban feltárjam. A ’szubkulturális’ kifejezés itt allegorikussá válik, mert általában utal egy szub-, al-kulturalításra, mely nem tartozik a hivatalosan elismert iskolai (tehát nevelési) kulturalitáshoz, de amely, mint majd felmutatom, pedagógiai jelleggel rendelkezik, legalábbis értelmezhető pedagógiailag. Bár ebben a kutatásban nem lépek az egyes szubkultúrák tanulmányozásának útjára, ezt feltétlenül termékenyítőnek gondolom a pedagógia számára, különösen, ha a fogalmat kellően rugalmasan, széles értelemben használjuk, és a fiatalok sokféle kulturális kötődését beleértjük: a néptáncsoporttól a Harry Potter-fánoldalakon és a hagyományos értelemben vett szubkultúrákon (rocker, újabban emo, anime) át a vallási hovatartozásig. Mindezeket én is belefoglalom az általam ebben az írásban elbeszélte szubkulturális világba. Ez a „világ” mindezekben a „szubkultúrákon” keresztül sokféle alternatív kulturális pedagógiát rajzolhat a fel a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat számára.

### **Az empirikus kutatás és a belőle született szöveg**

Empirikus kutatásom egy fél éven át tartó iskolai etnográfia volt egy budapesti lakótelepi gimnáziumban 17 éves diákok között. Résztvevő megfigyeléssel voltam jelen egy osztály életében folyamatosan (az iskolában és néha iskolán kívüli tevékenységekben is: kocsmázások, bulik, chatelés, kirándulás stb.) a 2006–2007-es tanév második félévében. Folyamatosan kutatási naplót vezettem a vizsgálat alatt, interjúkat készítettem diákokkal és tanárokkal, és egy záró kérdőívet is kitölttettem a diákokkal. Az NVivo kvalitatív elemző szoftverrel feldolgozott sok száz oldalnyi szövegből egy narratív, értelmező-elemző írás született, amelyből néhány részletet a szubkulturális pedagógia témájához kapcsolódóan közreadok ebben a tanulmányban. Jól látszik, hogy a szövegben többször játszom a szavakkal (például: i/íratok: iratok és én iratok valamit: a műveltetés és a kész szöveg feszültsége), és egy sajátos nyelvezet jellemzi a szöveget. Ennek a „stílusnak” az episztemológiai és módszertani háttéréről részletesebben megjelenő könyvemben olvashat az olvasó, s ugyanott tudhat meg többet bizonyos szóhasználatok (például a műveltetés) elméleti háttéréről is. Az idézett szövegeknél jelzem, hogy kutatási naplóm (KN) melyik részéből ( dátum szerint), vagy melyik interjúból (a fiatalok fantáziánevét megadva), illetve melyik kérdőívből (KI és szám) származnak.

### **Szubkulturális i/íratok**

Disszertációm egy itt nem publikált korábbi fejezetében arról írok, hogy az iskola hogyan válik a kulturális bevés(et)és közegévé, amely bizonyos, hegemon kulturális i/íratokat akar bevésni. Ehhez hozzá kell tennem, hogy nincs arról szó, hogy a fiatalok e bevés(et)ésnek passzív elszenvedői, befogadói lennének. És nem is csak túlélnek, kijátsszanak, hanem aktívan kialakítják testük bevésetésből kivonásának ellenálló (a „hivatalos” i/íratokat megtörő) gesztusait, rítusait, performanszait: az órai szöszmötölésektől a verbális szembeszállásokon, alternatív történeteken át az iskolai terek alkotó heckeléséig. Jelen van(nak) tehát az iskolában a szembenálló (al-) szubkulturális i/íratok is. A szembenállást nem úgy beszélem el, mintha minden gesztus egyértelmű lázadás lenne a fennálló kontrollal szemben, hanem egy olyan sokszínű, a fentihez képest alternatív, annak egyeduralmát megtörő kulturális „világot” állítok e történetben szembe a bevés(et)és kulturális pedagógiájával, amely szintén az iskolai élet elmesélhető i/írata. A szubkulturális itt nem pusztán a konkrét szubkultúrákhoz való kötöttséget jelenti, hanem általában egy más „al-” jellegű kultúra(ka)t, melynek részei a széles értelemben vett szubkultúrák, de a populáris kultúra különféle szegmensei is.



A fiatalok teste újra meg újra feszegeti a hegemon kulturális bei/íratot, annak kontrollját. Az órákon például az aktív test reprezentálódik különféle formákban: rajzolással, más írásával, szépítkezéssel, poénonk gyártásával, megbeszélésekkel, zenehallgatással, telefonálással, a spontán csoportmunkával stb. Többek ezek, mint a túlélés tevékenységei. Annak az i/ír(at)(ás)ja ez, hogy a testem nem önmagától elidegenedett valóság, nem pusztán kiszolgáltatott test, írat, hanem aktív, alkotó, kreatív és spontán, az alkalmazkodás szabályait nem feltétlenül követő alany, maszk. E mögött egy másik, más szubkulturális, szubaltern hang rejlik a testről, az emberről, sőt a pedagógiáról. Nem arról van szó, hogy a fiataloknak lenne egy eltérő pedagógiai koncepciójuk: nincs meg ugyanis a nyelvi, intellektuális eszközkészletük arra, hogy artikuláljanak egy versenyképes i/íratot a pedagógiáról, ami meg tud szólalni, és sokszor explicit megfogalmazásaikban magukévá is teszik a bevéselt hegemon diskurzusát, amely magát mint egyetlen lehetőséget mutatja föl. Ugyanakkor gesztusaikból, performanszaikból mintegy kiolvasható, kihámozható újír(at)ással egy „szubkulturális pedagógia”. Ezek az ellenrítusok sokszor egészen világos pedagógiai, sőt módszertani munícióval rendelkeznek. Ennek példája az órák megszokott „egyéni feladat – közös megoldás” ritualitásával szembenálló rítus, mely az együttdolgozás akár tanárt is kijátszó megpróbálása. Sokszor följegyeztem a naplómban, hogy számos, nem jegyre menő feladatnál (tehát nem csak mert akkor jobb értékelést érnek el!), amelyet a tanár egyéni munkaformában adott ki, a diákok hajlamosak voltak a közös munka keresésére. Többször egyfajta spontán csoportmunka vagy páros munka alakult ki, amely építőnek bizonyult, és mindannyiszor föl is tettem a kérdést, miért nem adta a tanár a feladatot eleve csoportmunkában: nagyon jól működött volna módszertanilag. A diákoknak nem sok ismeretük van arról, és még kevésbé tudnak hivatalos, szakmai nyelven megfogalmazni, hogyan lehetne sokszínűbbé tenni módszertanilag az órát, hogyan lehetne aktívabb a testük, mégis kifejezik ezt fenti performanszukkal, s én e tanulmányban hivatalos hangot is adok e nem hivatalos pedagógiának. De számos más hasonló i/íratral találkoztam a kutatás során.

Tanár: A szeretet lelke fog uralkodni a földön.

Egy lány: Szuzika lelke inkább! [Szuzi az egyik osztálytárs neve]

Másik lány: És akkor mi lesz, nem mehetünk kocsmába, vagy mi?

Tanár: Ezt egy későbbi korba helyezi a beszélő.

Egy harmadik lány: Szuzi sötét kora.

Szuzi: A Jedi kora.

(KN 2007.02.01.)

Ez a jelenet, melyet lehet egyszerű poénkodásként, egy talán a kutató jelenléte miatt is elhangzó vicces beszólásként értelmezni, úgy is megjeleníthető, mint egy alternatív interpretációs stratégia megszólaltatása. A kontextus egy vers elemzése, amelynek a tanári diktálás egy adott jelentést ad. Eközben a diákok írnak ugyan, alkalmazkodva, de testükkel fel is feszítik az órai írás rítusát a beszólások performanszával. A poénonk tartalma pedig megtöri a hivatalos hangot, és az általános képet ironikusan egy osztálytárshoz köti: a „szépen hangzó” értelmezésben szereplő szeretet lelkét és a későbbi kort mintegy személyessé téve, konkretizálva. A „szeretet lelkének” konzervatív etikai megközelítését véli fölfedezni a tanári értelmezésben az egyik diák – mely a mámort elutasítja, a kocsmá szubvilágával szemben áll –, és rögtön ki is kezdi azt: fölteszi a poénonk, ugyanakkor társadalmi-kulturális szempontból nagyon is fontos és mély kérdést, mely mögött a hivatalos és a szubterrán (*Young*, 1971), vagy más megfogalmazásban úgy is mondhatnám: kapitalista etikai és kapitalista fogyasztói értékek szembenállása jelenik meg. A párbeszéd végén egy populáris kulturális utalás hangzik el, mely nagyon is találó itt: a más kor, a szeretet lelkének uralkodása kiválóan kapcsolható a Star Wars mozik Jedi hangulatához. Ez még ideológiailag is igaz, bár itt nagy valószínűséggel egyszerű emocionális odakötésről van szó. Ime, ez a rövid párbeszéd, diákbeszólás felmutat egy másfajta vers-

olvasási stratégiát, amely teret ad az iróniának, az emocionális reakcióknak, a populáris kultúrának, de amelyet a tanár nem vesz komolyan, nem olvassa jelzéseként. Az egyébként ritkán jelenik meg, hogy a tanár „lecsap” a felbukkanó kulturális utalásokra. Van persze kivétel:

A tanár a kard és a talár nemességéről beszél.  
– Kik hordanak talárt?  
– A varázslók. [Nyilvánvaló utalás ez a Harry Potterre]  
– Nem rossz példa. Miért hordanak a varázslók talárt?  
– ?  
– A Harry Potterben a Roxfort Akadémia felsőfokú végzettséget ad: az egyetemen végzett értelmiség hord talárt.  
(KN 2007.03.01.)

Az, hogy a diákoknak nincs artikulált koncepciója a nevelés(-oktatás) kérdéséről, nem jelenti, hogy ne fogalmazzák meg véleményüket, fejeznék ki elégedetlenségüket. Ez nyilvánul meg egyes direkt (néhol durva) verbális szembenállásokban:

Egyes lett [valakinek a dolgozata], és mérges emiatt, magában mormogja (csak mi halljuk):  
– Úgy megszívatlak, gecci! Csak ballagiak el, beverem a pofád!  
(KN 2007.03.23.)

Ez van a tantárgyakhoz vagy a neveléshez kapcsolódó elégedetlenség kifejezéseiben:

Tanár: Pali, légy csendben. Tudjuk, hogy mindenki iránt tiszteletlenséget érzel. Ezt nem kell kifejezned.  
Áron: Istenem! Ez a nevelés, bazmeg! (*nekem*)  
T: Áron! Állj ki ennyi ember elé és beszélj! Nevelni kell titeket? Hát már felnőtt emberek vagytok!  
Á: Na, jön a szokásos! Minek jártok gimnáziumba! (*nekem*)  
(KN 2007.04.16.)

Az én kutatói jelenlétem sokan úgy értelmezték, mint egy olyan lehetőséget, ami az ő szempontjaik, hangjuk megszólalását teszi lehetővé. Például többen írtak hasonlót a kérdőívekben:

Szerintem jó volt [a kutatás], mert ő a diákok szemszögéből látta az órákat, és azzal, hogy a napjainkat figyelte, egy felnőtt is megtudja, hogy mit élünk át egy átlagos napon.  
(KÍ 19.)

Szerintem hasznos [a kutatás], mert a tanárok megtudhatják a diákok véleményét az oktatásról és sokat tanulhatnak belőle.  
(KÍ 29.)

A diákok saját magukról kialakított diskurzusaik, elbeszéléseik által szembe mennek azzal a tanári narratívával is, amely függő pozícióba helyezi őket. Szívesen megfogalmazzák autonómiájukat, a meg nem hallgatott személyes véleményüket is sok kérdésben, megjelenítve az ifjúsági korszakváltás (*Gábor*, 1992) korán önállósodó szubjektumait:

[Hárman] a tantestület elé kell, hogy álljanak. Úgynevezett tantestületi meghallgatáson vesznek részt, mert túllépték a hús igazolatlan órát. Mesélnek róla, hogy milyen ciki, amikor ott áll egy csomó tanár előtt, az igazgató mellette, és megkérdi, hogy jött össze annyi hiányzása, és min akar változtatni a jövőben. Aztán persze mindenkit továbbengednek. A tantestület döntése, hogy folytathatja tanulmányait. [Egyikőjük] mérgesen jegyzi meg, hogy mi köze az igazgatónak ahhoz, hogy hogy jött össze annyi hiányzása, és ezt elég durván meg is fogalmazza: legszívesebben azt mondta volna: „Szopjátok ki a faszom! Mi közötök hozzá?!” Természetesen a tanáriban nem ezt mondta.  
(KN 2007.06.12.)

A fentiekkel még messze nem tártam föl a szubkulturális i/iratokat, melyek nagyon sokszínűen vannak jelen az iskolai életben. Eleve nagyon sokféle populáris kulturális, vagy az ifjúsági (szub)kulturá(k)hoz tartozó téma, megnyilvánulás, „irat” (újságok, dvd, internet) kerül elő a szünetekben, órakon. Külön figyelmet érdemel a stúdió, vagyis a minden szünetben szóló iskolarádió, mely teret ad az ifjúsági kultúra sokszínű zenei világának, és melyet sok tanár nem lát szívesen, de amit a lelkes diákoknak sem könnyű működtetni az érdektelenség miatt. A beszélgetésekben számos film, műsor, program jelenik meg a kutatási naplóm tanúsága szerint.

Ezen kívül a diákok sok egyéb szubkulturát, popkulturális elemet említenek az interjúkban. Életük fontos része az internet, a televízió, a zenehallgatás, egyeseknek a sport

(foci, karate, bokszt), van, akinek a néptánc (de ez a diák jellegzetesen kilóg az inkább középosztálybeli szubkulturális odatartozásával). Többen jelölik meg a hip-hop-ot kedvelt zenei irányzatukként, van, aki ennek (baloldali) ideológiai háttérével is tisztában van, azonosul is vele, ugyanakkor (s íme egy fontos ambivalencia) bizonyos bandákkal néha részt vesz (vett) cigányverésekben is.

---

*E liminoid karneváliságban a tanárok is cinkosok. Sokszor valóban azt lehet érezni (azt éreztem), hogy számukra sem jó a monoton ritualizáltság, és szívesen megtörik. Miközben a szabályok betartásának fontosságát hangsúlyozzák, szinte senki nincs, aki az órakezdő csengő jelzését igazán komolyan venné.*

*A stúdió zenéje lekapcsolódik, ahogy becsöngettek, de a legtöbb tanár akkor kezd csak szedelőzködni a tanáriban, és maga is örül, ha igazából az óra csak olyan 40–42 perc lesz, nem 45.*

*A szabályok értelmezése sem abszolút tanári oldalról, és nyilván megvan az ő szubterrán értékviláguk is, ahogyan erre diákok (itt inkább nem idéztem) történeteik utalnak.*

---

A naplómban leírt epizódok, történetek és a diákok meséi mintegy behozzák a „kinti”, sokszínű, populáris világot, a maga hibriditásával: azt a világot, amit az iskola hivatalosan elhallgat, kizár diskurzusaiból, amely pedig, ha hihetünk az ifjúsági korszakváltást leíró elméletnek, egyre fontosabb szerepet tölt be a fiatalok életében, alakulásában. Megemlítendő még itt, hogy ez egy láthatóan globalizált világ, lokálissá váló, de mégis globális kulturális szöveggel.

Külön figyelmet érdemel a mobiltelefon, mely nem csak a szünet, de az óra terét is kitágítja. SMS-ek, telefonálások előfordulnak óra közben is, akárcsak a zenehallgatás, vagy a játék a telefonon. Jellegzetes, amikor ezt esetleg ki is hangosítja valaki: „jaj, meghaltam” felkiáltással (nyilván a játékban). A fiatal ekkor egy másik térben is van, identitása, maszkja túllép fizikai testén, és virtuálisan meghal, újraéled, miközben az osztályteremben reprezentálódó teste megfelel a „nagyjából csöndben, ülve az órán jelen

lenni” iskolai követelményének. A virtuális test, a cybertér és iskolai beszüremkedése szintén a szubkulturális i/iratok része, melyre még nagyon kevés figyelmet fordítottunk a pedagógiában.

Az eljátszásban, az iskolai performanszok kifigurázásában szintén szubkulturális i/iratot láthatunk:

Fanni az óra elején kiáll:

– Jelentsek?

– Jelents! - mondja Mária nevetve, kicsit mintha szokatlan eseményről lenne szó. Úgy éreztem, ez egy játék az iskolai rituáléval, amit most Fanni élvez...

- Tanárnőnek tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 32, sokan hiányoznak.
- Tényleg sokan! – mondja az osztályfőnök, a fiatalok meg kommentárokat fűznek hozzá:  
(KN 2007.02.20.)

Áron a tőrióra után belenéz Judit dolgozatába:

- Hülye vagy? Miket írsz bele? „Hát ennyi!” Meg ☺ jel. Szívecskét is írhatnál!
- Hát én így írom. Meg alkudozom is a tanárral.  
(KN 2007.02.23.)

Fontos megjegyezni, hogy miközben a játék sokszor megjelenik az iskola életében, ez nagyon kevésszer történik meg a tanuláshoz, különösen az órai tanuláshoz kapcsolódóan.

Számos alkotó megtöréssel lehet találkozni, melyeket igyekeztem dokumentálni naplómban, illetve fényképekkel. A terek diákok általi belakása és átformálása néhol egészen művészivé válik (például egy japán írásjeleket is tartalmazó ceruzarajz a padon). A padrajzok, a padon lévő kommunikációk vagy a populáris kultúra tárházából származó bölcsességek (graffitik, közszájon forgó „új népi” mondások) alternatív kulturális életről tesznek bizonyosságot:

Jobb elnézést kérni, mint engedélyt!

A droghoz vezető út nem visz sehova, de az odavezető utat kiszínezik.

Ha tiltással nevelsz, hazudni tanítasz! [Ez egy ismert graffiti. Jól látszik a populáris kultúra elemeinek cirkuláló áramlása a társadalomban.]

A szerelem olyan, mint a betegség, előbb vagy utóbb kigyógyulsz belőle!

Inkább dögöljek meg álva, mintse térden csúszva éljek! [sic!]

Amíg egy nő elkopik, addig egy férfi edződik!

Várom a hozzászólásokat:

(Külön papíron egy diák által följegyzett mondatok, melyek a padra voltak írva)

[„Bölcsesség” a padon:]

„A biblia arra tanít szeresd felebarátodat  
a kámaszútra megmutatja  
HOGYAN :)”  
(KN 2007.04.26.)

A kémiantanár köpenye:

nevek vannak ráírva mindenhol, hátul pedig egy színes, vidám ördögfej [az osztálya csinálta neki].  
(KN 2007.01.19.)

Egy telerajzolt padot látok: le is fényképezem a telefontal (ahol az olaszóra van). Valaki a rajzok alá írt:

„Tök jók a rajzaid! Respect!”

Alatta:

„Kőfike”

(KN 2007.03.29.)

Egy ötletes versike, az áthágó, ironikus diákhumor jó példája:

Fufesz egy gyökér, fütükös, kukesz, mukesz, dirr, durr,  
Köcsög, töcsöm, pöcsöm, fasz kópé  
Egy bankkártyás, hátulgombolós, muszály [sic!] dzsekis riherongy kurva,  
Aki szeret hátulról kapni és nagyon élvezi,  
Utolsó kis seggkukker. ☺  
(KN 2007.03.09.)

A terek ilyen átalakítása – azok lehetőségeinek kihasználásával, de átalakításával – heckelésként írható le, akárcsak a fentebb idézett kifordított performanszok.

[Egy diák] megmutatja nekem remekművét, műalkotását, amit kémian csinált a molekuladarabokból [hazaviszi]. Valóban kreatív munka. Eszembe jut a heckelés. Ez olyasmi: iskolai taneszközzel.  
(KN 2007.06.01.)

### Karneváliság

A liminalitás tehát erőteljesen jelen van a struktúrát hivatalosan is közvetítő, a struktúrába beépítő iskolai közegben, s maguk a tanulók is liminális szubjektumokként állnak ellen a struktúrának, kihasználva a fiatalsághoz mint diszkurzív kategóriához – a társadalomban is és azon belül különösen a populáris kultúrában – kötődő narratívát, mely liminális életkorként beszéli el.

E kifordítottság (például heckelés) és sokszínűség jól beilleszthető továbbá a bahtyini karnevál (*Bahtyin*, 1965/2002) narratívájával. Ez a hivatalost megtörő sokszínű, sokszor kifordított, ironikus szubkulturális iskolai tér valóban olyan, mint egy karnevál. És a naplómban leírom, ahogyan lassan az a benyomás alakul ki bennem a mindennapok során, hogy az iskola úgy is elbeszélhető, mint ami valójában sokkal inkább e karneválról szól, mai szóval a buliról, és nem arról, amiről „hivatalosan”. Ezt támasztja alá két tényező szinte meglepően erőteljes jelenléte naplóm elbeszélésében: a humor, az irónia és az erotika, a szexualitás. Különösen az elsőben diákok és tanárok számtalanszor partnerre találnak egymásban. Mintha mindkettőjük számára jó lenne oldani az egyébként feszültséggel, többek között a fent leírt bevés(et)és feszültségével terhelt iskolai közeget. A tanári önironia ebben különösen a karneváliság irányába mutató gesztus, ami persze kevés ahhoz – akárcsak a sokmindent átszövő „buli-hangulat” –, hogy valóban átalakítsa az iskolai bevés(et)és közegét, de fontos lépés ebben az irányba.

A tanár kísérletet mutat be. Ezüst jön létre. Megkérdezi:  
– Milyen színű lett ez az ezüst? ... Na, most jól megmondtam! Írjatok már, gyerekek, gyűjtsetek aláírást, hogy nyugdíjazzanak!  
(KN 2007.04.13.)

„Jövök egy csokival mindenkinek” – mondja.  
Szuzi azt mondja : „Sport szeletet!”  
„Sport szeletet ? Nézzen már rám!” – így a tanár.  
„Akkor egy dromedár csokit!”  
„Haha” – reagál a tanár.  
(KN 2007.03.02.)

A szubkulturális karnevál alapvetően liminális, illetve liminoid közeg, és a struktúrát képviselő iskola szövetét ezzel bontja meg. Az iskolát szembe szokás állítani a szórakozás (mámor) világával. Nem szoktuk meg, hogy magát az intézményt beszéljük el liminoid közegeként, pedig a kutatásból kibontható egy ilyen kép is: nem a hivatalos reprezentációban, hanem mintegy a háttérben.

E liminoid karneváliságban a tanárok is cinkosok. Sokszor valóban azt lehet érezni (azt érzem), hogy számukra sem jó a monoton ritualizáltság, és szívesen megtörik. Miközben a szabályok betartásának fontosságát hangsúlyozzák, szinte senki nincs, aki az órakezdő csengő jelzését igazán komolyan venné. A stúdió zenéje lekapcsolódik, ahogy becsöngettek, de a legtöbb tanár akkor kezd csak szedelődzködni a tanáriban, és maga is örül, ha igazából az óra csak olyan 40–42 perc lesz, nem 45. A szabályok értelmezése sem abszolút tanári oldalról, és nyilván megvan az ő szubterrán értékviláguk is, ahogyan erre diákok (itt inkább nem idézett) történetei utalnak.

Miközben azt írtam, hogy valójában erről a buliról szól az iskola, ezzel nem azt akartam mondani, hogy ellene mondom fenti narratívámnak a kontroll, a bevés(et)és prioritásáról. Ez a mindennapokat valóban átható karnevál ugyanis nem törli el, csak feszegeti a bevés(et)ést, elviselhetővé teszi az unalom és passzív testpozíció óráit, és végül csak alárendelt pozícióban jelenik meg, a legritkábban a formális tanulás részeként. Pedig ez a buli nem pusztán „komolytalan”, időtlen, ökörködés, amint a hivatalos hang ezt megjeleníti. Tanulási és pedagógiai folyamatként értelmezhető. Ugyanúgy, mint a „hivatalos nevelés” bevés(et) e, ez is alakít, ír(at): a fiatal testét formálja, hússá tesz („enflesh”: *McLaren*, 1988), maszkokat, identitásokat hoz létre, ír át. Ugyanakkor másfajta beír(at)ás ez, sőt szüntelen átírat: résztvevő, az iróniának és a kérdésnek teret engedő, alkotó, kreatív, beavató. A tudás itt nem korlátozódik az előírtra, a hétköznapihoz kapcsolódik, és a megszerzése sem pusztán a befogadáson keresztül lehetséges. Az értékek mentén felépülő maszk-személyiség nem a megkérdőjelezhetetlen, direkt, az érzelmek megszólítása nélkül közvetített normativitás kontrolljának bevésetésében formálódik, hanem a személy/test aktív részvételével, testi-érzelmi bevonódásával, a szubjektivitás átírásának lehetősége jegyében. A „hagyományos” tanulás- és nevelésfogalom kitérítését javaslom ezzel az interpretációval, mely a szubkulturális íratok pedagógiai jellegét elismeri. A tanulás és a nevelődés tágabb értelmezése többször tetten érhető a fiatalok hangjában is:

De az iskola nem nevel. Attól, hogy tudok pár évszámot, még nem leszek más ember. Az emó viszont megnevelt. Szerintem jobb ember lettem ettől. Figyelmesebb vagyok, meg minden.  
(Interjú, Ivett)

K: Mennyiben más ez, mint az iskolai tanulás ?

V: Hát teljesen. Szóval ez érdeklődés. Amit a suliban tanítanak, nem érzem azt, hogy miért kéne tudnod, hogy hogyan kell egyenletet megoldani, de azt, hogy érdekel téged a sötét középkor, akkor meg tudod nézni. Az, hogy a tanár elmagyarázza neked az egyenletet, az téged nem érdekel, azt meg kell tanulni. De az, hogy olvasol valamit, ami érdekel téged, azt jobban megjegyzed, mint az egyenletet, ha megtanulnád. Az egyenletre nem emlékszel pár év múlva, de azt, amit így megtanultál, azt nem felejtetted el. Különbözik értelme, hogy minek tudsz valamit. Mert hát azért a tudás az kell, akárkivel beszélgetsz. Ha olyan csoportba kerülés, és nem tudsz megszólalni, az gáz. Én úgy gondolom, hogy nekem így a legtöbb dologról megvan a véleményem. Az a másik legfontosabb, hogy az embernek meglegyen a véleménye.

(Interjú, Áron)

### **A szubkulturális pedagógia ellentmondásossága**

A szubkulturális íratok elbeszélésének lassan a végére érve meg kell törnöm azt a romantikus képet, hogy ez a pozitív, a jó, a diák szabad testét bevonó, nem kényszerítő, amely a csúnya és rossz kontrollalapú bevéséssel szemben áll, s így záloga lehet egy más, egy új iskolai nevelésnek. Nem szabad megfélemlkezni arról, hogy ez is íratás. Nem valami társadalmi-gazdasági tényezőktől független testi megnyilvánulás. Ez is felépítmény, és ez sem tudja magát teljesen kivonni a tőke uralma alól. Ez a szub- és populáris kulturális írat – bár kétségtelenül az irónián keresztül nagyobb teret ad a szembenállásnak – ki is van szolgáltatva a fogyasztóvá, árucikké tevés kapitalista folyamatainak. Konkrétan a média húsba író üzeneteinek, a szabadidő-ipar ifjúsági kultúrát teremtő, azt előmozdító, a fiatalokat anyagi költsékezésre is bíró aktivitásának.

Annál veszélyesebb ez a kiszolgáltatottság, minél inkább elrejtőzik. Ahogyan a bevés(et)és, ez a fogyasztóvá nevelés, áruvá tevés is elrejtí magát, pontosabban a tőke rejti el. Az ironikuság, a kiforgatás olyan gesztus, amely könnyen értelmeződik a hegemón kikezdéseként, miközben maga is öncélúságával annak kiszolgálójává válhat. Szubaltern, lázadó hangok az üzlet hangjaivá, pózolt pozíciókká válhatnak, a karnevál pedig a fogyasztói mámor, az áruvá váló élvezet helyévé, amely áruvá teszi a testet is. Mindez – a kritikai pedagógia értelmezése szerint – beilleszkedik egy globalizált, transznacionális kapitalizmus imperialista törekvéseibe, mely megerősíti a beíratás erejét, egy

nemzetközileg elfogadott kulturális i/íráttá teszi. Ráadásul a kapitalizmushoz szorosan kapcsolódó liberális megközelítés a különböző, alternatív hangokat néha teljesen egyenrangú módon helyezi egymás mellé, mintegy versenyezteti. Illúzió lenne azt gondolni, hogy csupán építő diskurzusok jönnek létre a szembenállásban, még ha a gyors megítélés helyett érdemesebb is az egyes narratívák, reprezentációk interakciós pozíciójára figyelni. Így az iskolában megjelenik a nagymagyarországos rajz és kulcstartó mint egy alternatív nemzeti identitáskép reprezentációja (kommercializált formában persze), vagy olyan szélsőséges, szembenálló gesztusok is, mint a fasiszta jelképek felrajzolása az udvaron. Árnnyalt megközelítésre van szükség az ilyen i/íratok kapcsán is, bár a hangsúlyos állásfoglalás (különösen ez utóbbi esetben) szintén kikerülhetetlen. Mindenesetre az ilyen jelenségek az identitásalapú konfliktusok felerősödésére is utalnak, mely szintén a válságban lévő kapitalizmus egyik következménye (Amin, 1997).

A szexualitás is a testtel, főleg a női testtel együtt sokszor árucikként jelenik meg, mint a hétköznapi fogyasztói diskurzusokban. Ennek egyik sajátos tényezője, hogy a pornográfia is némi teret kap az iskolában (beszédtemában, telefonon képekben stb.). Ezt sokféleképpen lehet természetesen értékelni attól függően, hogyan tekintünk a pornográfiaira. Mindenesetre érdekes az a tény, hogy a 12-es tanulók között volt egy 18 évesnél idősebb diáklány, aki pornófilmben vett részt, a diákok pedig akár az iskolában, a könyvtárban is rendszeresen belenéztek internetes oldalába.

Nem mindig könnyű az értelmezésben a megkülönböztetés a kapitalizmust, illetve a hegemon kultúrát kikezdő és azt kiszolgáló szerep között. Én magam is hezitálok naplómban például:

Persze a szokásos szépítkezések megvannak. Elgondolkodom rajta, hogy számomra (és tudom, sok tanár számára is) ez a fajta szépítkezés túlzás, „cicomázás” stb., de kezdem átértékelni a véleményemet, látva a lányokat, akik mennyi gondot, figyelmet, „tanulást” fordítanak erre: tekinthető ez a testek alakítása kreatív gyakorlatának is.

(KN 2007.05.21.)

Aztán zárójelben elgondolkodtam azon is, hogy a lányok szépítkezését múltkor olyan pozitívan értékelttem, mint kreativitást, de azért Bourdieu-t olvasva idefelé ennek lehet egy másfajta értelmezését is adni azért: a női alávetettség megnyilvánulása, megélése: széppé kell tennem a testem kényszere. (?)

(KN 2007.05.29.)

A karnevál nem garancia a közösségiségre sem. A diákok hangjában a másik csoporttal szembeni kirekesztés, az „én vagyok a jobb, a másik értéktelen” versenye gyakran előfordult. A kirekesztő megnyilvánulások kapcsán megjegyzendő, hogy kifejezetten sokszor kerülnek elő naplómban a fiúk homofób megnyilvánulásai, melyek egy heteroszexista, férfiközpontú kultúra reprezentációinak is tekinthetők. Ezt az iskola látványosan nem kezdi ki, nem kérdőjelezi meg megfelelően.

### Rejtett szubkultúrák

Végül azt is hozzá kell tennem a szubkulturális és általában a kulturális i/íratok témájához, hogy ezek közül sok végső soron láthatatlan vagy rejtett marad az iskolában. Erre különösen a konkrét kiemelt ifjúsági szubkultúrák kapcsán döböntem rá először a kutatásom során. Többször nem csak a tanárok számára, de a számomra sem vált direkt módon láthatóvá (legfeljebb sejthetővé) egyes diákok szubkulturális hovatartozása, például az osztályban lévő emo tanuló, vagy egy rocker lány esetében.

De hasonlóan rejtve maradt a vallásosság, a vallási szubkultúrához tartozás is. Már csak a kutatásom vége felé derült ki, hogy az osztályban van, akinek evangélikus kapcsolódása, és van, akinek a Hit Gyülekezetéhez kötődő családi háttere van. Ezeket egymás-

ról sem tudták a diákok. Volt, amikor épp rajtam keresztül derült ki egy-két fiatal számára, hogy vannak ilyen közös pontok közöttük.

Míg a „zsidózás” viszonylag gyakori az osztály fiútagjai között, a „cigányozás” nagyon ritka volt. E mögött az is ott lehet, hogy valószínűleg két diák is (ha nem három) cigány származású az osztályban, de ez soha, egyetlenegyszer sem volt téma semmilyen módon. Érdekes is volt számomra (aki hét évig cigány többségű iskolában tanítottam, ahol a diákok büszkén vállalták identitásukat), hogy ezek a tanulók mennyire nem teszik maguk sem diskurzussá etnikai hovatartozásukat. Ennek fényében persze azt is írhatnám, hogy nincsenek romák az osztályban, mert talán magukat sem határozzák meg így, legalábbis ebben a közegben nem, és a börszín alapján következtetni téves út... Mindenesetre ennek kapcsán talán az etnikai hovatartozásnak ebben az osztályban egyfajta „láthatatlan láthatóságáról” vagy „látható láthatatlanságáról” beszélhetünk.

A diákok anyagi helyzetéről szintén inkább legfeljebb az interjúkból tudtam meg többet, mint az iskolai mindennapokból. Ott is inkább az beszélt róla, akinek jó volt, mint akinek nem.

Mindez jól mutatja, hogy mind a diákok, mind a tanár (akárcsak a kutató) el is fedi magát az iskolai közegben, el is rejt maszkjaiból párat, és néha talán túljátszik másokat (az egyik hívó fiú például a nagy vagány macsó maszkot, ami miatt eszem ágában sem lett volna hithez kötődőnek gondolni éppen őt). Ez azonban nem különleges, hiszen ez történik mindenféle közegben az emberek között. Az azonban már érdekes kérdés, vajon miért éppen ezek a tényezők a láthatatlanok, az elrejtett maszkok...

## Irodalom

- Amin, S. (1997): *Capitalism In The Age Of Globalization. The Management Of Contemporary Society*. Madhyam Books, Delhi.
- Becker, H. S. (1963): The culture of a deviant group: the 'jazz' musician. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 55–65. [részlet]
- Bennett, A. és Kahn-Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York.
- Cohen, A. K. (1955): A General Theory of Subculture. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 44–55. [részlet]
- Cohen, P. (1972): Subcultural Conflict and Working-class Community. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 90–99. [részlet]
- Cohen, S. (1972/2002): *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*. Routledge, London.
- Gábor Kálmán (1992): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: kelet- és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Jatepress, Szeged.
- Gaul Emil (2008): Ismerjük meg diákjainkat? *Iskolakultúra*, 18. 11–12. sz. 89–101.
- Gordon, M. M. (1947): The concept of the subculture and its application. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 40–43. [részlet]
- Hebdige, D. (1979): Subculture: The Meaning of Style. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 130–144. [részlet]
- Hodkinson, P. (2002): *Goth. Identity, Style and Subculture*. Berg, Oxford.
- Irwin, J. (1970): Notes on the status of the concept subculture. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 66–70. [részlet]
- Kacsuk Zoltán (2005): Szubkultúrák, poszt-szubkultúrák és neo-törzsek. A (látványos) ifjúsági (szub) kultúrák brit kutatásának legújabb hulláma. *Replika*, 53. sz. 91–110.
- Matóné Szabó Csilla (2009): Az emók: az érzékenyek szubkultúrája. *Iskolakultúra* (Melléklet), 19. 1–2. sz. 12–25.
- McLaren, P. (1988): Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enflishment. *Journal of Education*, 3. sz. 53–83.
- McLaren, P. (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, Oxford.
- McRobbie, A. és Garber, J. (1975): Girls and subcultures. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 112–120. [részlet]



McRobbie, A. (1989): Second-hand dresses and the role of the ragmarket. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 191–199. [részlet]

Muggleton, D. és Weinzierl, R. (2003, szerk.): *The Post-Subcultures Reader*. Berg, Oxford.

Muggleton, D. (2000): *Inside Subculture. The Postmodern Meaning of Style*. Berg, Oxford.

Park, R. E. (1915): The City: Suggestion for The Investigation of Human Behavior. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 15–27. [részlet]

Pilkington, H. (2004): Youth Strategies for Glocal Living. In: Benett, A. és Kahn-Harris, K. (2004, szerk.): *After Subculture. Critical Studies in Contemporary Youth Culture*. Palgrave Macmillan, New York.

Rácz József (1998, szerk.): *Ifjúsági (szub)kultúrák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.

Rácz József (2001, szerk.): *Devianciák. Bevezetés a devianciák szociológiájába*. Új Mandátum, Budapest.

Redhead, S. (1997): *Subculture to Clubcultures. An Introduction to Popular Cultural Studies*. Blackwell, Oxford.

Shildrick, T. és MacDonald, R. (2006): In defence of subculture: young people, leisure and social divisions. *Journal of Youth Studies*, 2. sz. 125–140.

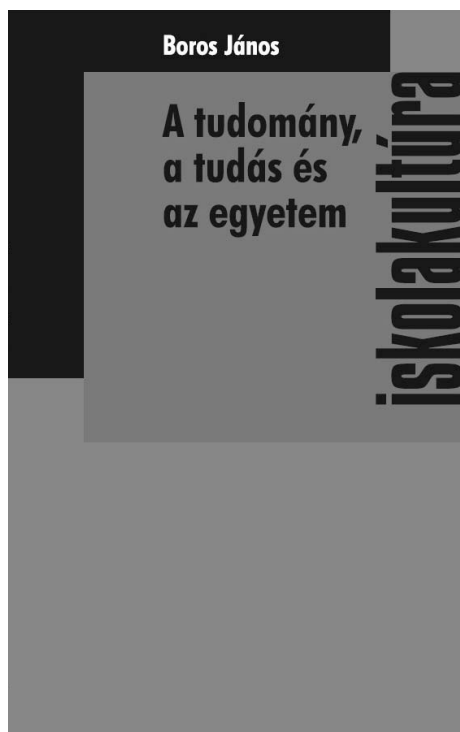
Szapu Magda (2002): *A zürkorszak gyermekei. Mai ifjúsági csoportkultúrák*. Századvég, Budapest.

Thornton, S. (1995): *Club Cultures: Music, Media and Subcultural Capital*. Wesleyan University, London.

Willis, P. (1977/2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum, Budapest.

Willis, P. (1990): *Common Culture*. Open University Press, Milton Keynes.

Young, J. (1971): The Subterranean World of Play. In: Gelder, K. és Thornton, S. (1997, szerk.): *The Subcultures Reader*. Routledge, London. 71–82. [részlet]



A Gondolat Kiadó könyveiből