

Szentesi Balázs

Wesley János Lelkészképző Főiskola

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 etnográfának.

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 communitas, 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, hétvégi 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 beilleszenek 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 elhúzzható 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-bokszsák-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 órakezdési 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), torzókat 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 családias/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 kezdték, majd megszakították tanulmányaikat, illetve egy részük több iskolát is megjárt. 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 önértelmezések 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 szubkultúrák (többek között punk, rapper, hippi, gót, szkinhed, rocker) képviselőivel is. Vannak a diákok között máságukat nyíltan vállaló LMBTQ személyek, de olyanok is, akik elítélően viszonyulnak az előbbiekhöz. A különböző évfolyamokban rendre találkozhatunk egy-egy fogyatékkal (pl. mozgás- vagy hallásérüléssel, beszédhibával, Asperger-szindrómával) vagy részképeesség-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 megszakított középiskolai karrier. Ezen kívül más formális elvárást (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 szubkultúrák (többek között punk, rapper, hippi, gót, szkinhed, rocker) képviselőivel is. Vannak a diákok között máságukat nyíltan vállaló LMBTQ személyek, de olyanok is, akik elítélően viszonyulnak az előbbiekhöz. A különböző évfolyamokban rendre találkozhatunk egy-egy fogyatékkal (pl. mozgás- vagy hallásérüléssel, beszédhibával, Asperger-szindrómával) vagy részképeesség-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 keresésképtelen vagy elvált szülő(k) szerepét veszik át a család fenn tartásában, vagy már saját családot alapítottak. Többüknél a megélhető nehézségek az iskolából való kimaradozásokhoz 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 terveik 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 megférni a diákok között, esetleg nem tudna elviselni bizonyos devianciákat, amelyek előfordulnak a közösségben, vagy pont ő zilálná 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 ellenszenvre dacára is felvették 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 érhetőek a mindennapi kommunikációs aktusokban, a diákok és tanárok önreprerzentációiban, idő- és térkezelésében és egyebekben.

A szubkulturális jellegzetességek leírásához Haenfler (2013) szubkultúra-definíciójából indulok ki. Ő a szubkultúrát olyan viszonylag *szervezetlen szociális hálózat*ként 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/ifjúági) 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 folytatólagos 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 átjárhatóak, 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 szubkulturáktól), azaz éreznek valamilyen kapcsolatot az adott szubkulturális identitás és/vagy résztvevők felé. Pl. a viselkedés vagy a stílus nem önmagukban jelentik a szubkulturához 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 szubkulturák 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 (Rác, 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 egyes 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 többiektől 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 diákházások 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 találhatóunk 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 öltözetük 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 öltözettel 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 találhatóak azoknak megfeleltethető elemek, illetve a diákházások között

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

A definíció utolsó két kitétele, a „főszóval”, domináns vagy uralkodó kultúrával szembeni *ellenállás* valamilyen fajtája, pl. a többségi(nek tekintett) értékek tagadása, azoktól való eltávolodás vagy tudatos szembehelyezkedés velük, valamint egyfajta *kívülálló 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 legeggyértelműbben. 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 legeggyértelműbben. 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 szervezethez, a formális keretek, szabályok és szankciók hiányát fedezheti fel, és talán nehezen képzelel el, hogyan lehet ilyen körülmények között iskolát működtetni. Ahogyan alább igyekszem bemutatni, valójában nem a szervezethez 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 szervezethez és a formalitások leginkább néhány alapvető *szabály* és *szankció*, a Diákház irányítását ellátó *stábrendszer* működése, a diákokkal kötött *szerveződések*, 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 *tanórák* 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 -árúsítás 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, szerveződések 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 szerveződések* 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 szerződésben 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 tanulócsoportokba 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 megesik, 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 ittas 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 fenntartását vagy mások tanulmányi haladásának hátráltatása. Ha az eseti szerződések hatásalannak 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 megszünetése).

Segítő párendszer

A *segítő párendszer* 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 úgyanúgy 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 területi 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 kics csoportos, differenciált,¹¹ kooperatív¹² 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 tanulócsoportok 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. Gyakran fejezik be idő előtt az órákat, vagy tovább is tartják, attól függően, hogy hogyan haladnak a tananyaggal. Szinte minden órán vannak 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 tanárok 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 egyezkednek egymással.

Az órai ülésrend kötetlen, a diákok bárhova ülhetnek. Az asztalokat és székeket rendszerint 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 szembe fordítva foglalnak helyet, így az ülésrend inkább frontálisra hasonlít, de ilyenkor is rendezetlenül helyezkednek 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 zártság-élmény elkerülésére vagy automatizmusból) időnként nyitva hagyják a termék ajtaját, 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 (ritkábban 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 jutalmazták, függetlenül annak tartalmától (pl. „nem mondom, hogy ez helyes, de ez is egy feltételezés”). Az órai haladást vagy a diáktársak munkáját jelentősen zavaró diákokat direkt módon is megkérlik (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 *próbaérettségi*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 győzködéssel 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 figyelmeltetik 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 köznapin 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 öltözékét, 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 hangvétellű 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 vizsgálónök 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 *évnnyitót*, *ballagást* és *bankettet* (amelyek, bár tartalmazznak formális elemeket, a tanárok igyekeznek azokat a minimálisra szorítani vagy gúnyt űzni 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 kísérve 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 körbeülik a tanári asztalát, 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 formalitások 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 gözt 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.

Végző soron a tanárok, amikor valamilyen szabályt vagy szankciót alkalmaznak (vagy nem alkalmaznak), mindig az érintett diákok iskolai haladását, illetve személyiség-fejlődését 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 szinten 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 legkülönfélébb tárgykörök (pl. bibliaelemzés, iskolai érvényesülés, szexuális orientáció vagy akár egy bevásárlólista egyeztetése) kapcsán zajló kommunikációban is megfigyelhetők. A diákházások 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 diákházások 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 diákházások 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 különbezőséghez való viszonyát megjelenítő megnyilvánulások, önreprezentációk. Az egymástól való különbezőség, 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 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. 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. Otlétem 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 akadálynak tűnt számomra, mindaddig, amíg meg nem tanultam, hogy beszélgetéseink során utalnom kell a diákházak közötti különbözőségekre (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, törvénytörtő magatartás, iskolai balhék 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 értelemben, büszkén vállalják, mintegy a normának való *tudatos ellenszegülésként* értelmezve, ahhoz hasonlóan, ahogyan Williams (2014) az általa vizsgált szubkulturák 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:

Ann [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 említése 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 nyereszkeskedéséről.

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 fizetőssé 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 diákházások 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 Thiaval [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 tanóránkon 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 maszokra 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 érdeklí, 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 csökkentésével, 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 szintéren 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. Énnekem 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 hármasság 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 strukturálatlan vagy kezdetlegesen

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

A *communitas* a fentebb bemutatott témáknál komplexebb idea, amely részben előbbiekre épülve, részben önmagában jelenik meg a diákházi kommunikációban. A diákházások 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 szembetűnő 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 angolórára, hogy tanuljon, itt a tanárok és a diákok időnként bevásárolnak egymásnak a szomszéd közertben, 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 ebédelő, kávézó, cigizős helyzetek. Sokszor többet érnek az egyénizéseknél, mert közel hoznak csak úgy. Lélektől lélekig.

Az ételek megosztásának jelentőségét mutatja az is, hogy a diákházások 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 diáktábra kerülő) konfliktusokhoz is vezet.

A hagyományos iskolai státuszrendszerhez kötődő formalítások mellőzése a mindennapi kommunikáció mellett a diákokkal való közös munkára is hatással van. Ahogy egy Diákházban hospitáló tanár, Zoltán panaszolta 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 semmilyen. 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 kihúzom 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 formalítások 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 diákházasként 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 *communitasra* 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 stábilécek idejére. Sokkal jellemzőbb, hogy a tanárok és diákok közötti státuszkülönbségekre azok a megnyilvánulások mutatnak rá, amelyek kifigurázzák, megkérdőjelezik 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, Natival 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 fölötti 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 „hülyegyerekekkel”, 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. alkalmazottokról, 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 működésmóddhoz 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. szerződés-kötés) és nem formális (pl. beszélgetés) eszközökkel vonják be a diákokat az iskolai munkába, de végső soron a saját belátásukra bízzák, hogy milyen ütemben készülnek föl a vizsgáikra, 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 tanáriban, ahol mindenki láthatja, hogy éppen nincsenek órán, de a biztonság kedvéért némelyikük időnként szóban is fölhívja 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 késsel, 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 tanáriban 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 közvetít 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 évekkal 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 „innentől 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 érdeemes 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 hátterét 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 szüklátőkörűség, 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 neve, 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 szubkulturához, 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. Egyúttal 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 újrahasznosításának szubkulturális gyakorlatát (McRobbie, 1989) a punk használta ki a „végsőki” (Hebdige, 1979), illetve a diákházi belső tér dekorációja a punk színterek fanzínokkal, 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 hirdetései) 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 megélt 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, Andrásról 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 hasonlók. 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 hatása a hülyék társadalmában”. Ezek a koncepciók segíthetnek abban, hogy a formális struktúrában státuszvesztést vagy a marginalizáció különböző formáit megélt 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 vágtak 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]: [lapoghatja 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 kipuhatólására 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, eltúlozva 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 orrba 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 dohányt. 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 otthagya 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 diskurzusban 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 csokolózó 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 rájöhetnek. 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 rájöhetnek. 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.)

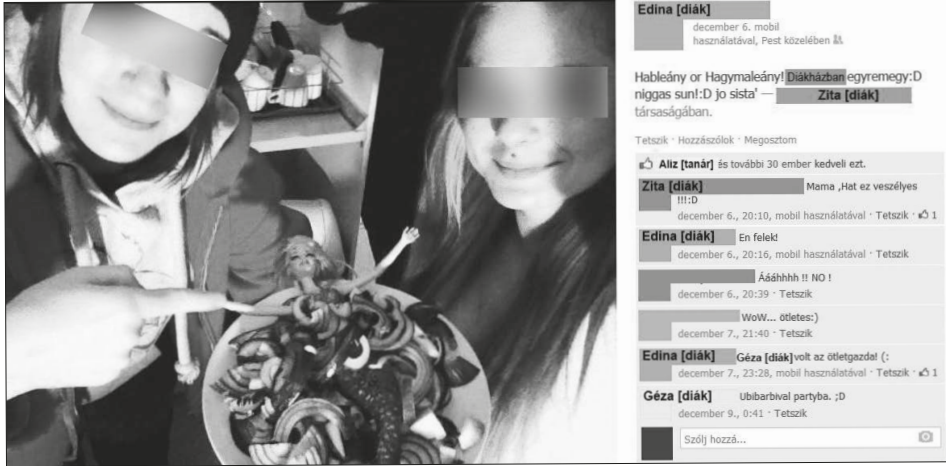
Online felületek

A diákházások az iskola weboldalán és közösségi oldalakon is napi szinten tartják a kapcsolatot. Itt az iskolai működésmóddhoz 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 működésmóddhoz 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 hagymaszetelekkel borított sellő Barbie-t „tálnak fel” (2. kép). A tanáriban készült kép és a hozzá fűzött, szubkulturális nyelvezetet is használó kommentár a diákházi „lazaráság” 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. „Haleány 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.

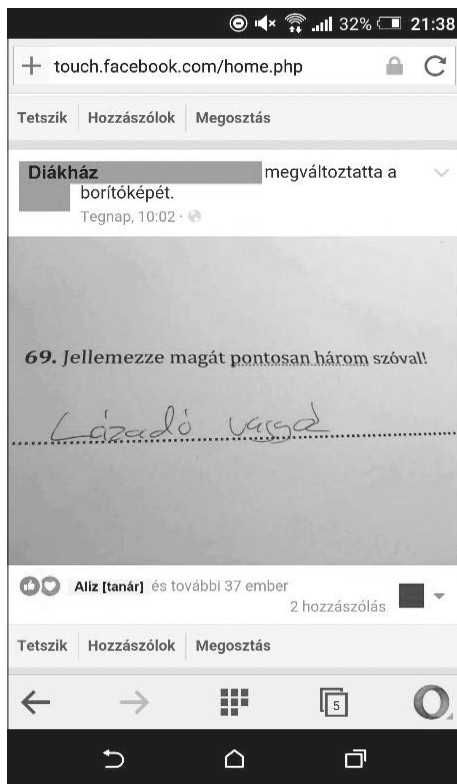


3. kép. „Sulis és mégis családi”

A Diákház és más iskolák szembeállítására 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 borítóképéként úgy is értelmezhető, mint a Diákház azonosítása a „lázadó” attitűddel.

*

Ami az elbeszélte 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 fölvetett 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 szintérré, 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 bekéredzkezni 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, amellett, hogy megjelennek a Diákházra jellemző közvetlen viszonyok, az is jól látszik, hogy a diákok a legnagyobb természetességgel vennék részt a tanóra időkereteinek alakításában, de a lehetőséget ebben az esetben Pali, a szokatlanul nagy késésekre való utalással párhuzamosan, nem hagyja meg nekik. Amellett, 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, kipuhatólják azok határait az iskolai működés egyes elemei felett folytatott alkudozásokban. Az ilyen alkudozásokban való részvétel által a tanároknak és a szabályoknak való kiszolgáltatottság élménye helyett az iskolán belüli pozíciójuk és lehetőségeik feletti (bizonyos mértékű) kontroll érzetét élhetik át.

Az alkudozások másik tétje a diákok külső színterekről származó (gyakran szubkulturális) értelmezéseinek iskolai érvényesíthetősége. Erre példa 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 nyerne 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 interperszonális 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 néhányan 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 szeretnék...

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 álnaiv értetlenkedéseikig. 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 veszélyeztetni 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 nevtünk. 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 órámon!

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 megjelenítővé 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 aktuál 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 segítségére szorultságának képét (strukturálisan alávett 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 Rác (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 alkalmatlansággént, hanem ellenkezőleg, alkalmassággént 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 alkalmatlansággént, hanem ellenkezőleg, alkalmassággént éljék meg.

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

Ugyanakkor, amíg a Rác (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 emelhesék 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
- 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, spirituálitása 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 jelenségvilága*. 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)
- Ratkóczy Éva (2003). *Életesemények lelki zavarai II. Személyiségzavarok*. Semmelweis Egyetem TF - Párbeszéd (Dialógus) 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). Kívülálló közössége? A kommunikatív 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 kommunikatív 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 mérethatár.
- ⁵ A buddhizmusban Mahákála (=„nagy fekete”) dharmapála, a Dharmát (törvény) védelmező istenségek egyike. Az ellenségek és negativitások (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 negyedévekre osztják az évet.
- ⁸ A Diákház az elsők 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 diákházban 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; Ratkóczy, 2003).
- ¹¹ A differenciált oktatási megközelítésben a diákok egyéni szükségleteinek, tanulási módszereinek, stílusának, tudásszintjének, erősségeinek és érdeklődésének figyelembevételével állapítják meg a tanítás sebességét,

- színtjét, 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), *ravereknél* (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 legkülönfélébb 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 feljük 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), *ravereknél* (Hutson, 2000; Rill, 2006) vagy a hip-hopnál (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 terhedet fájdalmát, fájdalommal szülsz 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 hajviseletéeként 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 nőiség 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 hordták. Thia [tanár] egy alkalommal egy

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

- ²⁴ A punk szubkultúrában 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 fűstsűrűt, 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 levartem, 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