

MÉSZÁROS GYÖRGY

„Jók leszünk!”

HOGYAN FORMÁL
TÁRSADALMI LÉNNYÉ
AZ ISKOLA?

ÖSSZEHASONLÍTÓ
KRITIKAI
ETNOGRÁFIA
MINDENKINEK

Mészáros György

„JÓK LESZÜNK!”
HOGYAN FORMÁL TÁRSADALMI LÉNNYÉ AZ ISKOLA?

Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek

MÉSZÁROS GYÖRGY

„Jók leszünk!”

HOGYAN FORMÁL
TÁRSADALMI LÉNNYÉ
AZ ISKOLA?

ÖSSZEHASONLÍTÓ KRITIKAI ETNOGRÁFIA MINDENKINEK

BUDAPEST, 2024

A kutatás az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjának támogatásával valósult meg.
A könyv megjelenését a Nemzeti Kutatási és Fejlesztési Hivatal Tudományos Mecenatúra
alapja a 141209 számú projekt keretében támogatta.

Lektorálta: Kovai Cecília, Tóth Tamás

© Mészáros György, 2024

ISBN 978-963-489-686-9

ISBN 978-963-489-684-5 (pdf)

ISBN 978-963-489-685-2 (epub)

DOI: 10.21862/OsszKritEtnoMGy/2024/6869



eltebook.hu

Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Kiadói szerkesztő: Kiss Ernő Csongor

Projektvezető: Csanádi-Egresi Nóra

Tipográfia: Balázs Andrea

Műszaki szerkesztő: Farkas Milán

Tördelő: Serf Egyed

Nyomdai kivitelező: Multiszolg Bt.

Tartalomjegyzék

Fontos bevezető	7
1. A KERET	11
1.1. Az iskolai mindennapok	11
1.2. Az etnográfia haszna	21
1.3. Milyen tudomány? Kritikai realizmus, politikai gazdaságtan és kritikai pedagógia	32
2. A TÖRTÉNET: A KÁLVIN, A PETŐFI ÉS EGY KUTATÓ	41
2.1. Ki a főhős?	41
2.2. Egy kérdező kutató	42
2.3. Bejutni a falakon túlra	44
2.4. Ahová kerültem: élet a falakon belül (és kívül)	47
2.5. Alakuló iskolák	57
2.6. Alakuló kutató és kutatás	61
2.7. Kutatásetika	77
3. AZ ELMÉLET: MINDENNEK A KEZDETE ÉS VÉGE	87
3.1. Jajj, ne, elmélet! Vagy mégis?	87
3.2. Elmélet, filozófia és tudomány	92
3.3. Mi az ember?	96
3.4. Marx emberfelfogása: a marxi antropológia	103
3.5. Kritika: Marx szelleme	109
3.6. Mi a társadalmi valóság?	114
3.7. Kapitalizmus	116
3.8. Kapitalista világrendszer, gyarmatosítás és neoliberalizmus	120
3.9. Kapitalizmus, pedagógia, iskola	123
3.10. Osztályviszonyok, osztályszerkezet, sokféleség és iskola	125
3.11. Mi a hatalom? Kié a hatalom? Senkié?	132
3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?	134
3.13. Testbe írt struktúra: a habitus	137

4. TÉMÁK TÖBB VARIÁCIÓRA: TEMATIKUS ELEMZÉS 141

4.1. Gettóiskola – fancy iskola	142
4.2. Elkülönülés	155
4.3. Osztályalapú szegregáció és oktatáspolitiká	157
4.4. Középosztálybeli ideológiai mintázatok és félperifériás osztályszerkezet	160
4.4.1. A Petőfi és a középosztálybeli ideológiai mintázatok	160
4.4.2. Középosztálybeli ideológiai mintázat a Kálvinban	165
4.4.3. A középosztálybeli ideológiai mintázat mögötti anyagi-társadalmi struktúra	167
4.5. A látszat csal! Liberális és konzervatív ideológiai mintázatok, valamint a félperifériás tőkefelhalmozás	172
4.6. Középosztálybeli habitus, iskolai ethosz és ideológiai mintázatok	178
4.7. Az iskolai ethosz és a fegyelmezés	180
4.8. A középosztálybeli perspektíva mint értelmezési és viszonyítási pont	187
4.9. Értelmiséginek lenni	192
4.10. Eltérő tudásszerkezetek	197
4.11. Nemközéposztálybelinek lenni – ellenállás és cselekvőképesség (ágencia)	211
4.12. Tanári hatalom és struktúrák	215
4.13. „Hogyan leszünk jók?” – humanista ideológia	218
4.14. Lehetséges-e a kritikai társadalmi nevelés?	223
4.15. Társadalmi nevelés: demokrácia, tanterv, ideológiák	228
4.16. Cigánynak lenni – magyarnak lenni: etnicitás az iskolában	239
4.17. Ráadás: nem és szexualitás	245

5. HOGYAN LESZ AZ IDEOLÓGIÁKBÓL TRANSZFORMATÍV ANTROPOLÓGIA? – ELŐREMUTATÓ VÁLASZOK 253

Köszönetnyilvánítás	261
Irodalomjegyzék	263
Melléklet	275

Fontos bevezető

Tapasztalataim szerint alapvetően kétféle olvasó létezik: aki a bevezetővel indít, és az alapján akarja átlátni a könyvet, illetve aki feleslegesnek tekinti, inkább belelapoz a könyvbe, s egy érdekesebb résznél (akár rögtön a bevezető után) olvasni kezd. Én, bevallom, inkább az utóbbi kategóriába tartozom, épp ezért nehezemre is esik bevezetőket és befejezéseket írni a könyveimhez. Most mégis szeretném, ha az olvasó nem ugraná át ezt a rövid gondolatmenetet. Ezért is írtam a címébe: fontos. Hátha így ide tudom vonzani a hozzám hasonló olvasók figyelmét. Nem szokványos könyv ez ugyanis: számos olyan sajátossága van, amelyet jó előre tisztázni ebben a bevezetőben.

Először is az iskola világról szól. Kutatásom idején már voltak megmozdulások az oktatásügy terén, de amikor e könyvet írom, a diákok és tanárok tiltakozási akciói különösképp fölerősödtek az oktatáspolitikai intézkedések nyomán, az iskolák pedig nehéz helyzetbe kerültek a növekvő tanárihiány és a központosítás miatt. E folyamat adja a könyv tér- és időbeli kontextusát, én mégis egy ennél tágabb perspektívát szeretnék felmutatni általa, s ezért nem térek ki a jelenlegi helyzetre.

A könyv két iskola mindennapjairól szól. Az egyik egy átlagosnak mondható, középosztálybeli diákokat befogadó városi, állami fenntartású középiskola, a másik egy szintén városi, de szegregátumközeli¹ általános iskola. Ez utóbbi intézménybe nagy többségben leszakadó társadalmi osztályokhoz tartozó cigány diákok járnak (a szegregátumból). Egy kicsi, kevés erőforrással rendelkező egyház tartja fent. A középiskolát Petőfinek, a szegregátum iskoláját pedig Kálvinnak neveztem el (nem az igazi neveik). De nemcsak a két iskolához tartozó mindennapokról és történetekről írok, hanem általában arról, hogyan is nevel(het) társadalmi lényé, a társadalom tagjává az iskolai oktatás-nevelés. Elméleti és elemző részek is vannak a könyvben, azonban messze túlmutat azon, hogy egy hagyományos értelemben vett tudományos könyv legyen.

Az egyik legfontosabb sajátossága ugyanis ennek az írásnak, hogy **mindenkit meg akar szólítani**, aki érdeklődik az oktatás világa iránt. Egy tudományos kutatást foglal össze, de nem a szakmai-kutatói közeg az elsődleges célcsoportja, hanem *a pedagógusok, a szülők, az egyetemi hallgatók, a diákok, az oktatás iránt érdeklődő emberek*. Persze a *kutatók* se tegyék most le a könyvet, mert úgy vélem, a következő pár száz oldalon ők is sok gondolkodni- és vitatkoznivalót kapnak.

Egy tudományos kutatásról és a hozzá kapcsolódó elméletekről nem szakértői közönségnek írni nagy kihívást jelentett. Egy kísérletnek mondanám, amelynek sikerességéről majd az olvasó tud döntést hozni. Eredetileg azt terveztem, hogy a tudományos nyelvezetű elméleti és elemző szövegrészeket más betűszínnel jelölöm, mint az ismeretterjesztő tartalmat, de az írás folyamatában mégis úgy láttam, jobb a szöveget egységesnek megtartani. Végül olyaná alakítottam (igyekeztem alakítani), hogy a nem

¹ A *szegregátum* olyan hely, ahol elkülönülve, egy tömbben élnek hátrányos helyzetű, alacsony társadalmi státuszú emberek. Helyzetüket jellemzi a peremre szorultság (*marginalizáció*) és a kirekesztettség.

szakértő olvasónak is **végig érthető legyen**. Ahol lehetett, kerültem az idegen nyelvű szakszavak használatát, ahol pedig nem lehetett, ott igyekeztem megmagyarázni a kifejezéseket. Számomra is termékenyítő volt az elméleti kérdéseket olyanként végiggondolni és újrafogalmazni, hogy egy szakmai műveltséggel nem rendelkező olvasó számára is befogadhatóak legyenek. Ennek érdekében az állításaimat próbáltam történetekkel és példákkal illusztrálni. Néhol kifejezetten társalgási stílusban írtam, és többször visszatértem egy-egy témára. Ezt a stílust és struktúrát egy a társadalomtudományokban jártasabb olvasó talán didaktikusnak vagy túlmagyarázottnak érezheti. Vállaltam azonban ezt a veszélyt azért, hogy „elmondhassak”, átadhassak néhány olyan gondolatot, amellyel, úgy vélem, ritkán találkozik a társadalomtudománnyal vagy neveléstudománnyal nem foglalkozó közönség (kiváltképp azért, mert amit írok, az ezeken a szakterületeken sem számít fősodorbelinek). A könyv nemcsak a kutatásomról számol be, hanem ahhoz kapcsolódóan egy fontos, ám kevésbé ismert módszertanról, illetve számos mély, filozófiai és elméleti kérdéstről is szól.² Nem árulok zsákbamacskát. Szeretném itt tisztázni, hogy komoly és elvont elméleti kérdésekig kívánom eljuttatni az olvasót. Ugyanakkor igyekszem mindezt jól bevezetni. Az erős elméleti megközelítés mellett az írás ugyanakkor gyakorlati jellegű is, hiszen a két iskolában végzett többéves terepmunkából, az ott töltött mindennapokból indul ki. Az olvasó velem együtt megmerítkézhet a Petőfi és a Kálvin történeteiben, s azt remélem, hogy az elméletek és az elemzés útján is elkísér.

A könyvön keresztül **tudatosan vezetem az olvasót**. Több módon is:

- A fejezetek erőteljesen **egymásra épülnek**. Célszerű fejezetenként előrehaladni a könyvben, ilyen módon fog a könyv mondanivalója kibomlani és érthetővé válni olvasója számára.
- A könyv fejezetei értelemszerűen tetszőleges sorrendben is olvashatóak. A hálózatszerű tájékozódást segítik az (oldalszámokkal, fejezetcímekkel ellátott) gyakori **kereszt-hivatkozások** a könyvnek mind az elektronikus, mind a nyomtatott verziójában.
- Az olvasót kalauzolja, és a szöveg jobb megértését segíti – reményeim szerint – a kiemelések sajátos rendszere, az elemzés legfontosabb üzeneteit keretező szövegdobozok, a képi illusztrációk, valamint az elméletek és elemzések szerkezetét bemutató ábrák.
- Az egyes részek, fejezetek után a felvetések iránt mélyebben érdeklődő olvasók számára elhelyeztem **(szak)irodalmi ajánlókat és kérdéseket a további gondolkodásra**. Ezek a kérdések arra szolgálnak, hogy segítsék az olvasót a könyv témáinak mélyebb feldolgozásában, és előmozdítsák az **önreflexiót**. (Mint később kiderül, ez egy fontos fogalma a könyvemnek.)

Mindebből kiderülhet, hogy kifejezett szándékom az olvasót **párbeszédre, vitára hívni** – olvasás közben és azon kívül is. Szeretném, ha a könyvem **kapu lenne** más **könyvön kívüli platformok felé**, másrészt megnevezek olyan **virtuális fórumot** is, ahol valódi **beszélgetést folytathatunk** a könyv témáiról. Ez a dialogikus jelleg talán szokatlan lesz több olvasónak. Ismét vállaltam azonban a didaktikusság veszélyét annak érdekében, hogy a könyv

² Ha az olvasónak ellenérzésesei lennének a filozófiával vagy az elméletekkel szemben, kérem, várjon, míg a **3.1. Fajj, ne, elmélet! Vagy mégis?** fejezetig elér, és adjon egy esélyt a könyvnek.

kiindulópontja lehessen további vitáknak, és akár tankönyvként is használható legyen – pedagógiai, társadalomtudományi, kutatómódszertani vagy nevelésfilozófiai kurzusokon. A kötet e-könyv-változatában olvasás közben az [aláhúzott szövegközi hivatkozásokra](#) kattintva „*kitekinthet*”, és *megnézheti* a további megadott irodalmakat, csatornákat, portálokat.

A könyv felépítése nem követi a tudományos művek bevett struktúráját.

- Az **első részben** (*A keret*) felvázolom a munka egész **keretét**, vagyis bevezetem az olvasót az iskolai történetek sajátos értelmezési lehetőségébe. Itt lesz szó a mindennapok jelentőségéről, a saját iskolai tapasztalataink újraértelmezéséről, az etnográfiai kutatási módszerről és a tudományos megközelítésről, amelyet érvényesítek.
- A **második részben** (*A történet: a Kálvin, a Petőfi és egy kutató*) elmesélem a kutatásom történetét, és így az olvasó közelebről megismerheti a két intézményt. Itt térek ki a kutatáshoz kapcsolódó etikai kérdésekre (és mutatom be, miért fontos a kutatásetikai kérdésfeltevés).
- A **harmadik részt** (*Az elmélet: mindennek a kezdete és vége*) az **elmélet**(ek)nek szentelem. Nemcsak bemutatom az alapvető elméleteket, amelyekből kiindultam, hanem általában is igyekszem bevezetni az olvasót az elméletalkotásba: miért fontos az elmélet/filozófia, milyen jelentősége van, miért nagyon elméleti minden gyakorlat. A könyvem olyan elméleti-nevelésfilozófiai munka akar lenni, amely otthonos a nem teoretikus elmék számára is.³
- A **negyedik rész** (*Témák több variációra: tematikus elemzés*) a tulajdonképpeni **elemzés**, amely az iskolai tapasztalatokból „elméleti szerkezeteket” épít fel, hogy a megszokott pedagógiai gyakorlatunkat megkérdőjelezve, kritika alá vonva valami eltérőt ajánljon fel. Az elemzés témák köré épül, de az ábrák segítségével a témák közötti és mögötti összefüggéseket is igyekszem majd felmutatni.
- A rövidebb **záró rész** (*Hogyan lesz az ideológiákból transzformatív antropológia? – Előremutató válaszok*) összefoglalja azokat a meglátásokat, amelyek a mindennapi pedagógiai **gyakorlat** számára mutatnak utat. A célom ugyanis nem száraz tudományos „tények” megállapítása, sokkal inkább kisebb és rendszerszintű változások előmozdítása az oktatás terén.

³ A könyvnek ez a sajátossága szintén kísérleti, amellyel kapcsolatban szívesen fogadom a kritikákat is.

1. A KERET

1.1. Az iskolai mindennapok

Mindnyájunknak rengeteg iskolai tapasztalata van. Éveket töltöttünk az iskolapadban, a folyosókon, udvaron, tornateremben, ebédlőben... Amikor az iskoláról beszélünk, mindnyájunkban sok-sok emlék tör felszínre. Vajon egy könyv, ami az iskolai mindennapokról szól, mondhat újat egy olyan társadalomban, amelyben közös tapasztalatunk, hogy jól ismerjük az intézményt? Egyáltalán mennyi az egyedi és mennyi a közös, általánosan az iskolára vonatkozó igazság a tapasztalatainkban? Az alábbi jelenet is olyan, amely sok iskolában megtörténhetett volna. Ez itt épp az egyik olyan intézményben volt, ahol több évet kutattam.

Tomi a Petőfiben,⁴ miközben a tanár előtte beszél az asztalnál, mond magában valamit.

A tanár megáll: „Itt vagyok előtted!”

Tomi: „De csak magamban beszéltem.”

Tanár: „Nem számít. A tanárodként állok itt. Ezt el kell mondanom, mert ha egy állás-interjúban ugyanezt csinálod, az nem lesz jó.”

Egy másik diák: „De akkor maga a főnökünk?”

Tanár: „Lehet, hogy nektek ez nem jó hír, de valószínűleg igen.”

(TNP 2019. 06. 11.)⁵

Úgy is láthatjuk: ez egy tipikus tanár, aki fegyelmez, aki hatalmat gyakorol és oktat ezzel; és egy tipikus diák, aki szabályokat szeg, aki kérdez, s aki végül csöndben marad. Ugyanakkor ez nem egy elképzelt tipikus történet, hanem egy olyan esemény, amely egy adott intézményben ténylegesen megtörtént, adott tanár-diák viszonyban és dinamikában. Itt például valóban megjelennek a tanári fegyelmezés valószínűleg sok helyen gyakori formái: csendre intés, hivatkozás a tanári tekintélyre, utalás a feltételezett társadalmi valóságra, az ehhez való alkalmazkodásra; és a lehetséges diákreakciók is: magyarázat a viselkedésre, rákérdezés a tanári tekintélyre, a válasz után csönd (nem tudva, hogy a diák elfogadja-e a választ vagy sem, de a tanár rövidre zárja a beszélgetést a válaszával).

⁴ A nevek minden esetben álnevek, és a két intézmény nevét is megváltoztattam a résztvevők védelme érdekében.

⁵ A kutatás során készült terepnaplónak és dokumentumoknak a kvalitatív adatfeldolgozó (NVivo) szoftverben nevet adtam. A terepnaplók esetében a TNP a Petőfiben, a TNK a Kálvinban készült naplókat jelöli, a rövidítés után pedig az a dátum szerepel, amikor a bejegyzés készült.

Mindezzel együtt a konkrét körülmények is fontosak lehetnek. A tanári reakciót jobban megérthetjük, ha látjuk: a jelenet egy olyan helyzetben zajlik, amelyet a diákok és az adott tanár közötti fokozódó feszültség jellemez. A diákokat a tanár fegyelmezetlenségnek ítéli meg, nem érzi őket együttműködőnek az órán, és különféle módszereket vezet be (pl. új ültetési rend), amelytől a nagyobb odafigyelést várja, a diákok azonban nem fogadják pozitívan az intézkedéseit, és tovább láznak. A kontextus megvilágíthatja a történetet, miközben érdekes benne észrevenni tipikusnak tekinthető elemeket is.

Ha az iskolai mindennapokról olvasunk, akkor gyakran leszakítjuk a történéseikről annak konkrétumait, és elkezdjük azokat a saját iskolai történeteink tükrében látni. Ez gyakorlatilag kikerülhetetlen. Ezért egy iskolai mindennapokról szóló könyv könnyen lehet közhelyszerű, ismerős vagy unalmas is. Azt remélem azonban, hogy ez a könyv képes lesz az **ismerősnek tűnő iskolát bizonyos értelemben ismeretlenné tenni**, miközben nem tűnik el az ismerősség és a tükör-jelleg az olvasó számára. Hogyan lehetséges ez?

A legtöbbször az ilyen hétköznapi történéseknek nem keressük a miérettjeit, mögöttes tartalmait. Elmeséljük, visszagondolunk rá, jó vagy rossz érzéseket kelt bennünk, de nem nézünk mögé, nem elemezzük mélyebben. A tudomány eszközei azonban lehetőséget adnak arra, hogy az **elemzéssel új megvilágításba kerüljenek a mindennapok**, így a saját iskolai tapasztalataink is.

Jómagam is emlékszem az iskolai pályafutásom során történt több hasonló élményre, vagy legalábbis olyanra, amelyet előhív ez a jelenet. Ahogy ezen gondolkodtam, legelőször egy középiskolai történet ugrott be, mikor különösen lázadó korszakomat éltem. Az új, fiatal matematikatanár, aki frissen végzett az egyetemen, olyan absztrakt és „tudományos” módon tanította a matematikát (legalábbis 16 éves fejjel így éreztem, kontrasztban a korábbi matektanárunkkal), hogy úgy gondoltam, ennek semmi köze az élethez, és nekem sincs közöm ehhez a tárgyhoz. Lázadó módon hangot is adtam ennek, és kijelentettem, hogy ezt a „hülyeséget” én nem vagyok hajlandó tanulni. Helyette más értelmes dolgokkal szeretnék foglalkozni. Eközben pályakezdő tanárunk (utólag némi empátiával is tudok rá gondolni) nehezen tudott rendet tartani az óráin, és ellentmondásos módon kommunikált. Egyszer azt mondta, mindenki azt csinál az órán, amit akar, csak majd a dolgozatírásnál tudni kell, amit megtanított. Máskor pedig hangosan fegyelmezve arra intett minket, hogy figyeljünk. Kettőnk konfliktusának a csúcsa talán az volt, amikor a matekórán kedvenc szerzőm, Shakespeare *Antonius és Kleopátrájá*t olvastam, ezt a tanár észrevette, és azt mondta, hogy adjam oda a könyvet. Én mondtam, hogy nem adom, mert én ezzel szeretnék most foglalkozni, és egyébként is azt mondta, nem érdekli, hogy az órán ki mit csinál. Erre elküldött az igazgatóhoz, akinek szintén nem akartam odaadni a könyvet, de aztán némi huzavona után ott hagytam az igazgatóiban. Ezután többen a tanáraim közül a lelkemre beszéltek, vagy egyszerűen leszidtak, hogy ilyen nincs, a tárgyak tanulását nem lehet saját kényünk-kedvünk szerint megválogatni. Azt mondták, hogy ha netán például író leszek, akkor is szükségem lesz matematikai és fizikai tudásra, nehogy hülyeségeket írjak le a regényeimben. Sok ehhez hasonló okításban részesültem.

Valószínűleg nem kell részletesen kifejtenem, hogy az a történet hogyan rezonál a fenti tanár-diák konfliktusra. Számos további jelenetet fel tudok sorolni még a kutatás alatti események közül, amelyek hasonlóak. Például az a történet, amikor az egyik tanuló nem a tanárra figyelt az órán. Nem azt jegyzetelte, amit ő épp előadott, hanem a tankönyvből írt vázlatot magának. Mikor a tanár ezt észrevette, és szóvá tette, miért nem a tábláról jegyzetel, akkor úgy tett, mintha eltenné a jegyzetét. Amint azonban a tanár nem figyelt rá, tovább folytatta azt. Nekem pedig kifejtette, hogy a tanár úgyis a tankönyvet mondja fel, semmi újat nem tesz hozzá, a tankönyv szövegét otthon egyébként is el kellene olvasnia, tehát ez így sokkal hatékonyabb módja a tanulásnak, mint ha a tanárra figyelne, és hamarabb is végez az adott anyag kijegyzetelésével. Azt kell mondjam – kutatóként számos órát látva –, a diáknak bizonyos értelemben igaza volt, jogosak voltak az érvei. Még csak nem is arról volt szó, hogy nem tanul (ahogy én tettem), vagy zavarja az órát (inkább a tanárt) azzal, hogy magában beszél, mint az első jelenetben Tomi, hanem hogy a tanár tekintélyét és tanítási módszerét megkérdőjelező módon tanul, illetve vesz részt az oktatásban.

Mindegyik fenti történet **más és más, és valószínűleg más és más érzelmeket és értelmezéseket hív elő az olvasókban is**. Egy **pályakezdő tanár**, aki épp a fegyelmeléssel küzd, bizonyára sokkal inkább a diákok ellenállását kezelni próbáló tanár perspektívájába helyezkedik. Akik egykor a középiskolában fegyelmezett diákok voltak, talán ugyanúgy zavarónak érzik a **történetekben** szereplő diákok lázadását, mert azonosulni tudtak tanáraikkal, és bosszantották őket a fegyelmetlenségek, szembenállások. A gyermekekkel törődő **szülők** egy része a diákokkal szimpatizálhat a tanárokkal szemben, míg mások épp arra szeretnék nevelni gyermeküket, hogy a tanári tekintélyt fogadja el (ahogy mondani szokták: tisztelje a tanárt és kövesse), mert abban látja jövőjének zálogát. Az értelmezéseket a saját látószögön, tapasztalatokon kívül az olvasó **világnézete** is befolyásolhatja: például aki konzervatív módon tekint az oktatásra, negatívnak láthatja a tanári tekintély efféle megkérdőjelezését, míg aki szabadelvűen, az a diákok lázadását érthetőnek, vagy akár pozitívnak tarthatja. Egészen eltérő perspektívák ezek. Joggal tehető fel a kérdés, hogy van-e valamiféle **szakmai megközelítés**, amely a tudomány segítségével tárgyilagos (objektív) képet adhat e történetekről és megfelelő értelmezésükről.

Ha egészen objektív, a „helyes” perspektívát felmutató elemzésre vágya az olvasó, akkor sajnos azzal nem tudok szolgálni ebben a könyvben. Az én nézőpontom, köztük világnézetem és értékválasztásaim benne lesznek (már benne is vannak) a szövegben. Ahogy később még szó lesz róla, az a tudományos műfaj, amelyet alkalmazok, **nem zárja ki** az értelmezésből **a kutató saját pozícióját, értékrendjét, szubjektív tapasztalatait**, hanem éppen hogy **beépíti azokat**, természetesen reflektált módon. Az ilyen összetett pedagógiai jelenségeknek pedig egyébként sem létezhet egyféle megközelítése. Egyrészt sokféle mögöttes tényezőt, okot, bonyolult dinamikát lehet találni egy-egy ilyen komplex történet mögött, s ahogy láttuk, számos perspektívából nézhetünk rá. Másrészt amikor a „helyes” pedagógiai hozzáállást keressük, akkor mindenképp valamilyen értékvilágból, normatív keretből indulunk ki, amelyhez mérten helyesként, vagy legalábbis kívánatos(abb)ként határozzuk meg például a tanári cselekvés valamilyen formáját.

Ugyanakkor az is igaz, hogy egy ilyen munka **nem egyszerűen szubjektív elmélkedés** az iskolai mindennapokról. A tudományos elemzés sok olyan szempontot behozhat, amely túllép a fent felsorolt eltérő perspektívákon, és igyekszik mélyebbre menni, **reflektált szakmai szempontok szerint ránézni** a történetekre. Mit jelent ez a fenti konkrét esetekben?

Az első egy tipikusan kutatói módszer: a történeteket valamilyen szempontok alapján **rendszerezük, összegyűjtjük, összekapcsoljuk**. Az összekapcsolást a hétköznapi történetmesélés során is megtesszük, ahogy például a három jelenetet (a két kutatási naplóból származót és a saját emlékeimből felugrot) úgy tűnhet, hogy hétköznapi intuícióval fűztem össze, de valójában nagyon is világos szempontjaim voltak, amelyek alapján e három képet összeköthetőnek tartottam. Mindhárom jelenet a **tanári hatalom és a diák ellenállása** dinamikájában értelmezhető, mindhárom képet fest arról, hogy az iskolában a normák és szabályok érvényesítése gyakran hogyan történik. A kiválasztásban, összefűzésben benne rejlik egy **értékelő szempont** is. Már az eddigiekből is világosan látszik, hogy problémásnak találom a tanári hatalom és a normák olyasfajta dinamikáját, amely a történetekben megjelenik, és szimpatizálok a diákokkal. Ebben természetesen teljesen szubjektív dimenziók is rejlenek: a magam lázadó, fiatal énjét látom visszaköszönni a diákok normákat megkérdőjelező viselkedésében. Fontos erre reflektálnom, és amikor más szempontokat hozok be (mint fentebb a pályakezdő, fegyveléssel kínló tanárét, vagy a jól tanuló diákét), akkor a reflexió következményeként a **saját perspektívámon túli megközelítéseket** is meg tudok jeleníteni. Abban a fajta tudományos munkában, amelyet ez a könyv is képvisel, a szubjektivitás ilyen reflektált használata fontos érték és módszertani irány. A saját egyéni tapasztalataim, érzéseim és értékválasztásaim ugyanis nemcsak az enyéme, hanem rezonálhatnak sok diák vagy más iskolai szereplő hozzáállásával. Az, hogy vagyunk páran, akik a tanári hatalomgyakorlás ilyen módjaihoz kritikusan állunk hozzá, fontos „adat” az iskolai kutatásokban, és kiindulópontja egy kérdéseket feltevő, a hagyományos oktatási és viselkedésbeli formákat nem (egyszerűen) elfogadó kutatói attitűdnek. Ezzel együtt a lehetséges egyéb értelmezéseket is képbe kell hozni, hogy összetettebb legyen az okfejtés. A **komplexitás (összetettség) – a reflektált szubjektivitás** mellett – a másik kiemelendő kulcsszava ennek a fajta tudományos kutatásnak. Az utolsó kulcsfogalom pedig az **elemzés**. Az ugyanis, hogy a tanári hatalommal szemben kritikus vagyok, nemcsak a saját szubjektív érzéseimből vagy értékválasztásaimból következik, hanem a szakirodalmak feldolgozásából is. Többféle elmélet alapján számos kutató nézi ilyen kérdéseket feltevő módon az iskolai mindennapokat. Egy végiggondolt, tudományos és komplex **elemzésekhez** vezető nézet ez tehát, nem csak szubjektív érzések leírása. Anélkül, hogy megelőlegezném a könyv részletesebb okfejtéseit, néhány elemző szempontot most meg is mutatok, amelyek a három történetet új megvilágításba helyezhetik.

Az elemzés első lépése, hogy észrevesszük azokat a **ki nem mondott feltételezéseket**, amelyek a jelenetek szereplőiben ott vannak. A tanárok efféle (gyakori és megszokott) tanító-fegyvelő gesztusai mögött ott rejlik az az értelmezés, hogy a tanárnak feladata a diákot formálni, alakítani, és meg kell tanítania, mi a számára is jó: a tanárt nem szabad

zavarni (ő a főnök), a megadott tananyagot meg kell tanulni, a tanár kompetens abban, hogyan kell egy adott tudást megszerezni, és követni kell őt ebben. A tanárnak tehát hatalma van, és – ezt az értelmezési keretet követve – a diák érdekében használja azt. A diákok mindegyik fentebbi jelenetben megkérdőjelezték ezeket a feltételezéseket, vagyis végső soron a tanári hatalmat. Az első jelenetben inkább csak felvető módon, a másik kettőben pedig erősebben, kifejezőbben. Azonban a diákok egyik jelenetben sem viszik el a „végsőkig” a megkérdőjelezést, hanem előbb vagy utóbb – legalább látszólagosan – feladják a pozíciójukat (nem vitatkozik tovább, odaadja a könyvet, úgy csinál, mintha figyelne, stb. – mind jellemzően „engedelmeskedő” stratégiák). A tanárok vajon miért gondolják, hogy ilyen hatalmuk van? A diákok vajon miért kérdőjelezik ezt meg, és miért hajolnak meg végül valamilyen módon e hatalom előtt? A diákok érdeke, amelyet a tanár képvisel, valóban az? És mi alapján gondolja azt a tanár?

Ezekre a kérdésekre most nem válaszolok, csupán azért vetem fel őket, hogy rámutassak: az elemzés azt jelenti, hogy nem fogadjuk el a viselkedési mintákat, feltételezéseket mint természetes, adott tényeket, hanem keressük a mögöttük rejlő okokat. A könyvem elolvasása után az olvasó valószínűleg teljesebb képet kap majd arról, milyen lehetséges válaszok adhatók ezekre a kérdésekre. Ahogyan később elemzem, kiderül, hogy milyen **ideológiák** jelennek itt meg, és milyen a **testünkkel is megélt viselkedérendszer**t tükröznek ezek a történetek.

Ha tovább keressük a mögöttes okokat, akkor még legalább két tényezőt ki lehet itt emelni. A tanár által feltételezett jó kötődik valamilyen tudáshoz (úgy is mondhatom: tudásszerkezethez és tudásszerzési módhoz is), amelyet a tanár jelentősnek tart. Ennek a tudásnak mindhárom esetben fontos **társadalmi** dimenziói vannak:

- Az első történetben azt a tudást közvetíti a tanár, hogyan viselkedünk a főnökünkkel a munkahelyen (állást keresve).
- A másodikban a társadalmilag jelentős tudáshoz tartozó elemek (mint például a matematika), és ezek megtanulásának normatív elvárása jelenik meg.
- A harmadikban implicit (ki nem mondott) módon ott van a tudás (társadalmi) fontossága is, de leginkább talán a tanár követése, az engedelmeség, az órai részvétel mint a társadalmi részvétel (csinálni, amit a többiek csinálnak) értékei azonosíthatók, ha sokkal kevésbé kimondott módon is, mint az első kettőben.

Mindhárom jelenet a munkáról, a társadalomról, az emberek abban betöltött szerepéről közvetít üzenetet. Pontosabban az iskola ezekről kialakított fogalmairól. Nem egyszerűen az adott tanárokról írok, hanem – **tipikus történetekként kezelve a jeleneteket – az iskolai működéséről**. A tanári viselkedés (ahogy később írom: „eljátszás”, *performansz*) – amelyet valójában az adott pedagógusok valószínűleg még diákként megtanultak – **azt közvetíti, hogyan kell majd neked is eljátszanod a „társadalmi szereped”**, és ehhez ideológiákat is felkínál a jó, társadalmilag hasznos tudásról. Ezeknek az ideológiáknak az értékelése, és hogy milyen további rétegeket vagy okokat találunk ezek mögött, már attól függ, hogy milyen megközelítéseket és elméleteket használunk az elemzésben. Igyekszem majd kimutatni, hogy például a kapitalizmushoz kötődő társadalmi berendezkedés (rendszer) megerősítése, alátámasztása hogyan érhető tetten ezekben a történetekben.

De ne szaladjunk ennyire előre! Itt és most csak azt szerettem volna megmutatni, hogy egy rövid történet olyan elemzéseket képes elindítani, amelyek ahhoz hasonlítanak, mikor a kertész felássza a kertet, s felfordítja mélyebb rétegeket, amelyek így napvilágra kerülnek. **Társadalom, ideológiák, a testünkbe írt** (tehát – ahogy majd később kifejtem – a testünkben megélt, érzett és a testtel kifejezett) **hatalom és rendszer** olyan rétegek, amelyek majd visszatérnek a könyvben.

Van azonban itt még egy olyan szál, amely jelen van az elemzésemben, fontos szerepet játszik benne, de nem kerül igazán fókuszba: ez pedig a pedagógiai módszertan szakmai dimenziója. Természetesen neveléstudománnyal foglalkozó szakemberként az elemzéseimnek erősen **pedagógiai fókusz**a van, nemcsak mert a történetek (és kutatásaim) az iskolában játszódnak, hanem mert arra kérdezek rá, hogyan is formál vagy próbál meg alakítani az iskola. Ettől azonban némileg **eltér a módszertani fókusz** (értelmezési keret), amely inkább azt vizsgálja: az oktatás milyen módokat követ, és ezeket hogyan lehet szakmai szemmel értékelni (a szakirodalmak, a kutatások és a pedagógiai tapasztalatok fényében). Előre elárulom, hogy tudatosan nem törekedtem arra, hogy ez utóbbi kérdést az elemzéseim középpontjába helyezzem. Ez a könyv nem erről szól. **Nem pedagógiai módszertani munka**. Azért sem, mert úgy vélem, a jó módszertanhoz előbb az alapokat, a mélyebb, ha úgy tetszik, filozófiai kérdéseket kell tisztázni, ami alapján a módszereket, a tanítást is értékelhetjük. Ezzel együtt azonban ez a módszertani szál nagyon is jelen van az értelmezéseimben, megalapozza azokat. Nem foglalkozom ugyan vele hosszán a fenti rövid elemzésekben sem (hogy mennyire tekinthető hatékonynak a didaktikus vagy ellentmondásos fegyelmezés, hogyan lehetne azt elkerülni, s így miként lehet elérni, hogy a diákok valóban részt is akarjanak venni az órán, s ne úgy érezzék, hogy a tanár a tankönyvet mondja el). De ha nem is írok ezekről a kérdésekről, és a könyv további részeiben sem fogok (részletesen) erre kitérni, háttértudásként elemzéseimben nagyon is jelen van ez a szakmai (pedagógiai) dimenzió. Ez alapján (is) tudom felvetni a módszereken túlmutatató kérdéseket, ez segít nekem a történetek mélyebb értelmezésén, megkérdőjelezésén elindulni. És többek között ezért sem szociológiai vagy kulturális antropológiai a munkám, hanem neveléstudományi.

A fenti oldalak – reményeim szerint – bevezető képet adtak arról, hogy az iskolai mindennapok ismerős és talán sokszor tipikusként megélt történései hogyan lesznek a pedagógia ismeretlen dimenzióinak hordozóivá, és hogyan mutat meg **az egyedi jelenet valami magán túlmutató, mélyebb** okot vagy perspektívát. A mindennapok így mesze nem unalmasak vagy megszokottak: új kérdéseket hoznak felszínre, és **provokálnak minket**.

Persze számos nem annyira tipikus vagy ismerős történettel is találkozhatunk, ha az iskolai mindennapokat vizsgáljuk, különösen, ha több intézményt hasonlítunk össze. Ennek a könyvnek célja az **összehasonlítás**, és ez egy újabb csavart hoz az ismerős-ismeretlen dinamikájába. Íme illusztrációként egy másik iskolai jelenet, amely talán több szempontból sem feltétlenül ismerős az olvasónak. Inkább szokatlan elemeket hordoz.

6.-os óra

Ahogy leülnek, az egyik gyerek azonnal WC-re kéredezkedik ki. Egy másik pedig azt mondja, hogy pártfogóhoz kell majd mennie. Ezért nem tud itt lenni a költészet napján. A tanár valakire azt mondja: „száz éve egyszer, ha megjelenesz”. Valószínű nem szokott gyakran iskolába járni. A költészet napjára svéd gyermekverseket olvasnak. Egyvalaki felolvassa. Láthatóan nem érznek a gyerekek sok kapcsolódást ezekhez. A melléknévekről kezdenek beszélni. Nincs elég nyelvtan munkafüzet. Nagy a hangzavar. Közben a tanár megkérdezi: „A tankönyves papírokat behoztátok?” Többen nem, mások igen. A gyerekek lassan elcsendesedtek, és elkezdik csinálni a feladatokat. Inkább a fiúk. A lányok röhögcsélnek. A tanár odamegy hozzájuk. „Szeretem magát” – mondja őszintén az egyik lány. Amikor példákat mondanak melléknévre, a következők hangzanak el: köcsög, kurva, strici. Ezután főneveket mondanak. Nem érzik még a különbséget. A további példák: szőrös, hügyos, piszkos. Valaki azt mondja: csótányos. A tanár erre visszakérdez: „De mi csótányos? Ilyet nem szoktunk mondani.” (Ez persze nem igaz. Csak nyilván az ő szótárában ez kevésbé van benne.) Egy feladatot olvastat fel. A diák nehezen olvas. A tanár megjegyzi: „Nem tudsz olvasni! Hogy jutottál túl a negyediken, ha nem tudsz olvasni? Hatodikban ezt már elsőre el kéne olvasni.” Valaki nem figyel. A tanár: „Fejezd be, mert kiváglak innen.” Az egyik diák: „Engem kivághat.”

Csütörtökön külföldi vendégek jönnek. Az osztály vesztese könyvet fogják feldolgozni. Az egyik diáknak a tanár azt mondja: jó lenne, ha bejönne, mert vannak jó gondolatai. Sőt legtöbbször azok vannak. Egy diákot fegyelmez: „Most jöttél, még nem vagy beiratkozva az iskolába, ha így folytatod, nem is leszel.”

„Fiúk, ki fog verset olvasni délután?” Az előbb megfegyelmezett diák jelentkezik. Valaki más beszél neki: „Normális vagy?” „Muszáj, hogy felvegyenek a suliba.” A gyerekek hátra-hátrapillantanak. Nézik, hogy én mit csinálok. Kérdezik, mit írok. Megjegyzik: „A bácsi csendben van.” A tanár erre azt mondja: „Kulturális különbségek vannak köztetek.” Az egyik lány hozzám fordul: „Miért nem beszél?” Én azt válaszolom, hogy csak nézelődöm. „De ugye jók vagyunk? Jókat írjon!” A tanár az *Egri csillagokról* beszél: „Kivehetitek a könyvtárból, de megnézhetitek a YouTube-on is.”

Már az ajtóban állnak: „Hadd menjünk! A tanár az egyik diákot kérdezi, miért nem jár iskolába. Ő azt ígéri, holnap tényleg hozza az igazolást. „Fontos dolgaim voltak, el kellett mennem apuval mindenhová.” (Utána a tanár elmeséli, hogy az apja uzsorás a szegregátumban...)

Tanár: „Lassan évet kell ismételned. Te is azt akarod, hogy 16 éves korig nem fejezed be az általános iskolát?”

Diák: „Majd mostantól járok.”

Tanár: „Két hete is ezt mondtad.”

(TNK 2017. 04. 17.)

A tanári megnyilvánulásokat tekintve sok hasonló mozzanatot találhatunk a korábbi három történet tanári hatalmat megjelenítő elemeivel: fegyelmezés, szabályozás, a tanulás (itt az iskolába járás) mint feladat kiemelése. Ezek egészülnek ki itt a dicséret és a minősítés

gesztusaival is: „kulturális különbségek vannak köztetek”, „nem tudsz olvasni”, stb. De az egész jelenet érzékelhetően nagyon **más közegben** játszódik, mint a fenti történetek. A diákok reakciói részben az előzőekhez hasonlóan egyszerre ellenállók („engem kivághat”) és alkalmazkodók (jelentkezés a versolvasásra), de sokkal **informálisabbak, kötetlenebbek**. Egy ilyen leírás nem is biztos, hogy ezt teljesen vissza tudja adni, de kutatóként ott lévén nagyon erősen éreztem az informális légkört. A tanárnak spontán azt mondja az egyik diák: „szeretem magát”, a tanulók provokatívan mondanak a saját szókincsükből mellékeveket, és velem is kötetlenebb párbeszédbe elegyednek. A kötetlenség mellett világosan látszik, hogy ebben az intézményben mások a diákok, és mások a problémák. A hiányzás, az iskolába járás, az iskolai tanulás nehézsége kitűnik, a diákok hátere erősen megjelenik az interakciók mögött, sőt, a **diákok társadalmi-kulturális helyzetét** a tanár is kimondja, behozza, kiemelve annak másságát (kulturális különbségek). A tanári hatalom és a diákok ellenállása, a közvetített tudás és annak elfogadása, illetve el nem fogadása itt is megjelenik, csak más árnyalatokkal. Itt maga az iskolába járás kérdőjeleződik meg, és láthatóan nagyon nagy a távolság a tanulók és a tananyag tartalma között, amelyet ők maguk hoznak közelebb azzal, hogy a köcsög, kurva, strici szavakat mondják példaként. Persze értelmezhető ez provokációként is, de nem véletlen, hogy a hivatalos iskolai anyaggal szemben ilyen módon provokálnak. A tanár reakcióiban tetten érhető az ő távolsága a diákoktól, nemcsak az iskolai hatalmi pozíciója, hanem a társadalmi pozíciója miatt is. Az iskola sajátos helyzetéről ad némi képet ez a jelenet: kis osztálylétszámok, sok hiányzás, nehéz órai helyzetek, lemaradás a tanulásban (olvasás, fogalmak tisztázatlansága [mi a melléknév]), a nehéz otthoni helyzetek beszivárgása az órába, az iskola külföldi támogatókra szorul, a diákoknak szerepelni kell, ha jönnek vendégek, stb.

Ahogy kibomlik majd a történet és az elemzés, e jelenet is egyre világosabb lesz az olvasó számára. Jól illeszkedik a kutatott iskola mindennapjaiba. Elemezhető ezen keresztül is, hogy a társadalmi pozíció, a pedagógiai formálás, az ideológiák milyen módon alakítják az intézmény életét. Ez a történet most a könyvem elején csak felvillantotta ezt a világot. Itt már nem vesszük számba, de érdemes lehet egy pillanatra elgondolkodni azon, hogy az egyes szereplőknek mi lehet itt a perspektívája, értelmezési kerete, és hogy az olvasóban ez a történet milyen gondolatokat és érzéseket hív elő. Nekem kézenfekvően eszembe jut, amikor sok éven át egy hasonló iskolában tanítottam, ahol sok cigány származású, hátrányos helyzetű gyerek tanult. Emlékszem arra az első idegenségérzésre, amelyet odakerülve éreztem. Konzervatív, középosztálybeli közegből jöve egy olyan intézményben találtam magam, ahol a diákok csúnyán beszéltek, dohányoztak, és simán megkérdezték tőlem, hogy szoktam-e rejszolni. A társadalmi helyzetünk különbsége megmutatkozott a kommunikáció és a viselkedés különbözőségében. Elég hamar megtanultam azonban nemcsak elfogadni ezt a számomra eltérő világot, de meg is kedveltem, szimpatikus lett számomra, sajátos kihívást jelentett, ami segített addigi buborékból kilépni.

Bárkiben elindulhatnak hasonló vagy más érzések, amikor tekint egy ilyen iskola világába. Arra hívom most a könyvem olvasóit, hogy **hagyják magukat provokálni ezen világ és az összehasonlítás által**, amit igyekszem végigvinni munkámban.

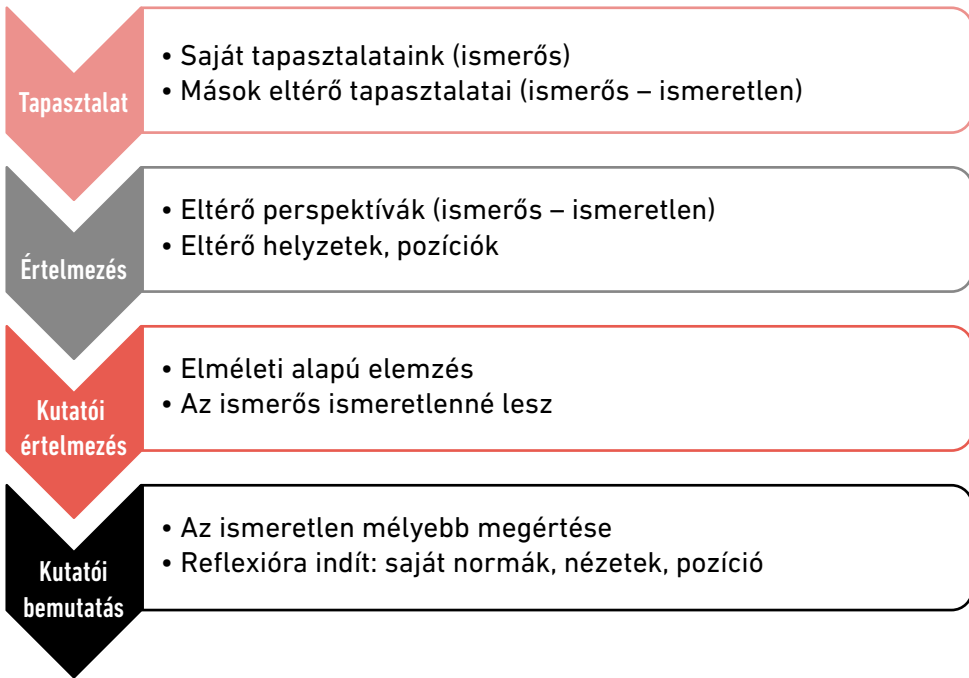
Lehet, hogy felháborítja, akár előhívja sztereotípiáit, előítéleteit (ez itt most nem baj), vagy büntudatot okoz, mert a saját pozícióját sokkal jobbnak látja, vagy éppen szimpatikussá (szinte romantikussá) válik ennek a közegnek a mássága, esetleg előhívja a segíteni akarást (amely mögött egyébként kétséges motivációk is állhatnak (erről ld. a [4.1. Gettósiskola – fancy iskola](#) fejezet legvégén, amikor arról írok, hogy az önkéntesség morális terepévé válik az iskola). De persze lehet, hogy tárgyilagosan, a szakmai szempontok szerint kezdi el értékelni, amit olvas, például ha maga is kutató szakember, vagy a pozitív és/vagy negatív ismerősség érzését éli át, ha hasonló közegben dolgozik. Ezek a szempontok fontos szerepet tölthetnek be a könyv befogadásában, ha nyitottan indul neki az olvasásnak.

Ahogy később írok még róla, ez a „találkozás” a **saját társadalmi pozíciókra való reflexiót** is segíti. Arra a pozícióra, amely megnyilvánul érzéseinkben, ízlésünkben, gondolatainkban, normáinkban stb. (ld. erről a [3.13. Testbe írt struktúra: a habitus](#) fejezetet). Ez persze azt jelenti – és ez az olvasói nyitottság fontos eleme –, hogy feladjuk azt a képet, hogy a mi ízlés- és normavilágunk a „jó” vagy „helyes” kiindulópont mások megítéléséért. Elővéve a könyvem egyik állítását: gyakran probléma, hogy a tanárok nem vagy nem elég komplex módon reflektálnak erre a társadalmi különbségekből adódó másságra s a bennük kiváltott érzésekre, gondolatokra ennek kapcsán, ahogy arra sem, hogy amit normaként a pedagógiai formálás (tudásközvetítés és nevelés) alapjának tekintenek, az ütközésbe kerülhet a diákok érték- és normavilágával. Pedig ez a reflexió nagyon fontos lenne a pedagógiai gyakorlat számára.

Ebben az első fejezetben az iskolai mindennapokban rejlő lehetőségeket mutattam fel. Hiszek **a mindennapok erejében** mind a kutatás, mind a társadalmi változások szempontjából. Egy számomra fontos (Marxot továbbgondoló) szerző, [Lefebvre \(1991\)](#) azt írja, hogy a hétköznapiak a **mítoszoktól** (felépített hitrendszereinktől) **megfosztott, nyers emberi valóság**; az emberi cselekvés legfontosabb színtere, és nyersanyag, amelynek a kritikája társadalmi változást (ahogy ő írja: forradalmi praxist) hozhat.

A fenti jelenetek illusztratív történetek, amelyek segítenek kifejtetni azokat a megfigyeléseket, amelyeket a kutatás során felépítettem. Sok ilyen jelenet lesz még a könyvben, de maga az elemzés nem csupán ezekre épül, hanem arra a gazdag tapasztalatra, amelyet a többéves folyamat során megéltem, valamint az ebből létrejött szöveganyagra. A következő fejezetben bemutatom azt a tudományos utat vagy módszertant (**az etnográfát**), amelyre ez a folyamat (a mindennapok tanulmányozása) épült.

Az alábbi ábra bemutatja ennek a fejezetnek a vázlatos tartalmát. Azt, ahogyan az iskolai mindennapok tapasztalatától eljuthatunk az ismerősség és ismeretlenség kettősén keresztül a mélyebb elemzésig. Ez a célja ennek a könyvnek.



1. ábra. A kutatás dimenziói: a tapasztalattól a publikálásig⁶

Kérdések további gondolkodásra

- Milyen hasonló vagy a fentiekől különböző iskolai jelenetek, történések jutnak eszébe az olvasónak, amelyeket akár diákként, akár tanárként vagy szülőként élt meg? A fenti elemzéshez hasonlóan milyen új szempontokat lát meg bennük, „mögöttük”?
- Melyik perspektívával a legnehezebb azonosulnia? Vajon miért?
- Milyen érzéseket hív elő az olvasóban az eltérő iskolai terepek leírása?
- Mire kíváncsi ennek kapcsán?
- Van-e valamilyen más, itt nem használt értelmezés, perspektíva, amely a fenti történeteket más megvilágításba helyezi?
- Kutatóként milyen módszerekkel menne utána a fentebb felvetett kérdéseknek? Milyen módon tudná még felhasználni a kutatásban vagy az oktatásban a fenti történeteket?

⁶ Az ábrák minden esetben saját szerkesztésűek, ezért nem szerepel forrásmegjelölés alattuk.

Szakirodalmi ajánló⁷

Az alábbi külföldi és magyar művek különböző történeteken keresztül, más és más módon adnak bepillantást az iskola világába:

Peter McLaren *Life in Schools* című könyve egy kanadai tanár mindennapjairól vezetett naplójából született elemzés, a szerző első munkája, amely elindította az etnográfiai kutatás felé (ld. McLaren, 2003).

Loránd Ferenc *A kertész utcaiak. Iskolám története* egy iskolaigazgató az etnográfival némileg rokon műfajú szociográfiája a VII. kerületi dolgozók iskolájában szervezett iskolakísérletről (ld. Loránd, 1976).

Németh László *A Medve-utcai polgári* című műve elvileg egy egészségügyi mű, amelyben a szerző iskolaorvosi méréseinek tapasztalatait összegzi, de ennek során sok apró jelenetet mutat be a diákok háttéréről, amelyek szociográfiai jellegűek (ld. Németh, 1943).

A Szubkultúrák és iskolai nevelés a saját korábbi etnográfiámról szóló könyv, amely az ifjúsági szubkultúrák iskolai jelenlétét tárja fel, és nyújt provokatív (vagy inkább: posztmodern) kérdésfelvetéseket (ld. [Mészáros, 2014](#)).

1.2. Az etnográfia haszna

Az a módszer, vagy inkább módszeregyüttes, amellyel én kutatok, ritkán jelenik meg a tudományos kutatásokról szóló ismeretterjesztő cikkekben. Ez utóbbiak inkább épülnek nagyobb mintás, statisztikai adatokat elemző, vagy kisebb léptékű, de kísérleti jellegű kutatásokra. A tudománytól a laikus olvasó valamiféle objektív, sokszor számszerűsíthető eredményt vár. Az etnográfia tipikusan nem ilyen tudást nyújt. Ahogy fentebb már felvázoltam, ez a fajta kutatás is hozhat érdekes eredményeket, **a logikája azonban más, mint egy statisztikai alapú vagy kísérleti kutatásnak**. Ráadásul a hazai közegben az etnográfia még nem annyira bevett módszer, emiatt sokan – akár még a tudományos közösségen belül is – gyanakvóan tekintenek rá. Mások viszont hozzám hasonlóan úgy gondolják, hogy ez a módszer ugyanúgy értékes tudományos tudást hoz létre, sőt, bizonyos valóságok vagy azok bizonyos dimenziói (például a mindennapi iskolai működésmódok) épp ezzel a módszerrel hozzáférhetőbbek, jobban feltárhatóak. Mennyiségi (kvantitatív) adatok nem tudnak olyan képet adni, olyan mély elemzést nyújtani arról, milyen sajátos

⁷ A Szakirodalmi ajánlóban listázott könyvek és cikkek pontos bibliográfiai adatait az *Irodalomjegyzékben* találja meg az olvasó. Amennyiben az itt megadott kiadványok valamelyikének teljes szövege vagy részlete online hozzáférhető, a kiemelt hivatkozásokra kattintva ezeket közvetlenül elérheti. A linkek az *Irodalomjegyzékben* is szerepelnek, tehát a kötet nyomtatott változatában ugyancsak megtalálhatók.

működésmódok és ideológiák érvényesülnek az iskolai mindennapok során, mint egy ilyen „mélyfúrás jellegű” vizsgálat.⁸

A pedagógiai etnográfia módszertanának egy egész könyvet szenteltem (Mészáros, 2017). Itt most egy rövid összefoglalót szeretnék nyújtani az olvasóknak erről.

Az **etnográfia** kifejezés a görög *ἔθνος* (ethnosz), nép, és *γράφειν* (grafein), írni, szavakból ered, és szó szerint egy nép(csoport) leírását jelenti. Vannak, akik néprajznak is fordítják. A hazai közegben azonban a néprajz egy másik tudományág, a folklór szinonimájává vált, míg az etnográfiát a kulturális antropológiához vagy a szociológiához kötik (vö. Mészáros, 2017).

Sokan a gyarmatosítás hajnalán létrejött, az idegennek tekintett (gyakran törzsi) kultúrákat tanulmányozó **kulturális antropológia**⁹ módszertanának tekintik az etnográfiát. Ennek atyja a híres antropológus, Malinowski, aki hosszú éveken át élt a tanulmányozott népcsoporttal. *Terepmunkája* során *tereptaplót* (vagy terepjegyzeteket) írt, amely aztán alkalmas volt arra, hogy az adott csoport kulturális sajátosságait minél részletesebben be tudja mutatni. Kutatása során a saját tapasztalatainak felhasználásán túl a résztvevőket is megkérdezte (meginterjúvolta), és próbálta az ő értelmezésüket is átlátni. Így tárta fel az európai-atlanti közeg számára az *ismeretlen kultúrát*, „lefordította”, *ismerőssé tette* azt. Addig a kulturális antropológus vagy etnológus munkája akár nagyobb részben az íróasztal mögött zajlott: különböző módokon gyűjtött adatokból készített elemzést. Malinowskitól kezdve azonban az antropológus alapvető módszerévé vált a népcsoport életébe beépülő terepmunka. Maga a kulturális antropológia sokak szerint (pl. *Ingold, 2017*) egy inkább összehasonlító tudomány maradt azonban, amely az emberről (különösen annak kulturális vonatkozásaiban) akar általánosabb érvényű tudást létrehozni, s ezen belül van kiemelt szerepe az egy-egy csoportot feltáró terepmunkának, amelyet etnográfiának is hívhatunk.

A kulturális antropológia története és megközelítései olyan nézőpontokat hoztak be a társadalomtudományokba, amelyek segítettek új szemmel nézni az embert mint kulturális lényt. Itt most nincs mód arra, hogy ezt a gazdag történetet összefoglaljam. Csak arra utalok, hogy az iskola és az oktatás-nevelés vizsgálatához is új szempontokat adhat a kulturális antropológia hagyománya. Például amikor az iskolai tevékenységek mögött észrevesszük a rituális elemeket, a beavatás minden kultúrában meglévő, emberi (antropológiai) folyamatait. Ahogyan egy törzs életében alapvetőek a rítusok (ismétlődő,

8 Ezzel kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy természetesen egy etnográfia is tartalmazhat mennyiségi elemeket és adatokat. Sőt, vannak alapvetően mennyiségi adatokra épülő etnográfiák is, bár ezek nagyon ritkák. Ezekben is érvényesül azonban, hogy az adatok hosszabb jelenlétre, az etnográfus bevonódására épülnek.

9 A kulturális antropológia az emberrel foglalkozó tágabb tudomány, az antropológia (szintén görög eredetű, az ember és a tudás, tudomány jelentésű szavakból) része, és az ember kulturális dimenziójával foglalkozik: normákkal, szimbólumokkal, szokásokkal, viselkedésekkel, kommunikációval, hitrendszerekkel, rítusokkal stb. Az antropológia szót az emberre vonatkozó elképzelések (emberkép, emberfelfogás) értelemben is használják, és én is így fogom használni könyvben. A kultúra meghatározásának kérdéséről ld. a [3.6. Mi a társadalmi valóság? fejezet](#) legvégét.

forogatókönyvszerű, szakrális¹⁰ tartalommal rendelkező tevékenységek), úgy egy iskolában is meghatározóak ezek, csak első látásra nem értelmezzük azokat rítusokként:

- például ahogyan az óra kezdődik (vigyázzállás, köszönés, jelentés);
- ahogy a tanár vezető szerepben cselekszik, vezeti az órai folyamatot (visszatérő mondatokkal irányít, középen és elől áll, s onnan „hirdeti az igét”);
- vagy ahogyan a diákok az ellenállás rítusait gyakorolják (beszólások, padfirkák, az „elbújás” a tanórán).

Pedig **egy törzsi rítus struktúrája nagyon hasonlít az iskolaiéhoz**: ebben is ismétlődés van, egyfajta íratlanul létező forogatókönyv eljátszását jelenti, és a normák, szimbólumok köre épülő jelentésadás szintén megjelenik benne. Így még a tág értelemben vett szakrális dimenzió is közös pontnak tekinthető: nem kifejezetten vallási rítusokról van szó, de a jelentésadás, az önmagán túlmutató tevékenység (pl. bizonyos tágabb normatív keretben való értelmezés) *szakrális jelleget kölcsönöz bizonyos iskolai folyamatoknak is* (ld. fentebb a tanár mint igehirdető képét például).¹¹

Kutatásomban támaszkodtam erre a hagyományra, a kulturális antropológia fogalomkészletére, de ebben az elemzésben kevésbé lesznek hangsúlyosak ezek az elemek, mert a fókuszom sokkal inkább a társadalmi struktúrákon és ideológiákon lesz. Így nem annyira kulturális antropológiai, hanem kifejezetten **pedagógiai etnográfiai** munkaként határozom meg a kutatásomat.

Az etnográfia másik meghatározása nem köti azt a kulturális antropológiához, hanem sokkal inkább *a társadalomtudományok vagy a szociológia módszertani megközelítésének* tartja. Pl. a *Handbook of Ethnography* (*Editorial Introduction*, 2001, p. 1) szerint: „első kézből való feltárása a kutatott környezetnek általában (de nem kizárólag) a résztvevő megfigyelés módszerével”. Vagy Denzin szerint: „a kutatás és írás olyan formája, amely leírásokat és beszámolókat hoz létre az életmódjáról, mindennapi életéről az írójának, és azoknak, akikről ír” (Denzin, 1997, p. xi; a szerző fordítása). Ez a hagyomány inkább a társadalomtudományban használt módszerként tekint az etnográfira, amelynek gyökerei az Egyesült Államok városszociológiai kutatásaihoz kapcsolható. Hammersley szerint a kulturális antropológussal szemben a társadalomtudományok etnográfusa jelen van, de már nem feltétlenül él együtt a kutatott csoporttal olyan intenzív módon, mint antropológus kollégái (Hammersley, 2006). Az ilyen meghatározások utat nyitottak annak, hogy az etnográfiát egészen tág értelemben használják, és maga a kifejezés több szakirodalomban a nem mennyiségi, tehát kvalitatív vizsgálatok szinonimájává vált. Ebben a könyvben szűkebb értelemben használom, és egyfajta hagyományos módszertant követek, amely a lentebb ismertetésre kerülő *educational ethnography* angolszász megközelítését jellemzi.

A szociológia mellett a neveléstudományban is fontos, és különösen az USA-ban és az Egyesült Királyságban rendkívül elterjedt kutatási úttá vált az etnográfia. Ez egy önálló

¹⁰ A szakrális szorosabb értelemben valamilyen vallási dimenzióra utalhat, de tágabb értelmezésben a „szakrum” a hétköznapirol leválasztott, ünnepi, ugyanakkor a hétköznapi életnek mélyebb jelentést adó dimenzió (vö. Eliade, 1987, hozzáférhető kivonat itt: <http://filozofia.uni-miskolc.hu/wp-content/uploads/2011/11/EliadeASzentEsAProfan.pdf>).

¹¹ Az iskolai ritualitásról ld. bővebben *Mészáros, 2003; Mészáros, 2014*.

megközelítés születését is jelentette, amelyet **pedagógiai etnográfának** hívnak. Az angol kifejezés (*educational ethnography*) helyesebb fordítása az oktatási etnográfia lenne, amely arra utal, hogy ez a megközelítés az oktatás jelenségét akarja az etnográfia eszköztársaságával kutatni, tehát oktatásszociológiai hagyománynak is tekinthető. Én azonban a hazai tudományos nyelvben már többször a pedagógiai etnográfia kifejezés meghonosítása mellett érveltem (Mészáros, 2017). Ez az inkább a közép-európai hagyományban használt **pedagógia** szó alkalmazásával egy sokkal tágabb és többretekintőbb értelmezést tesz lehetővé. Nemcsak a szorosán vett oktatási jelenségek sorolhatók ide, hanem *iskolán kívüli szubkultúrák*, csoportok, tevékenységek identitásalakító folyamatait is lehet pedagógiaiainak tekinteni, pedagógiai jelenségként értelmezni (ld. például a techno-house szubkultúráról szóló tanulmányomat: *Mészáros, 2003*, vagy Szente Dorina 2016-os cikkét a „MondoCon” anime-rendezvényről [*Szente, 2016*]). Ez azt is jelenti, hogy a pedagógiai jelző kifejezetten *neveléstudományi* jelentést ad a fogalomnak: vagyis a *fejlesztés, alakítás dimenzióját* helyezi előtérbe. Nemcsak a kutatás tárgya a pedagógiai tevékenység, hanem annak a megközelítése, értelmezése is pedagógiai, sőt, a jelző további jelentése lehet, hogy *magá a kutatás folyamata is pedagógiai hatással bír* (a résztvevőkre, a környezetre, a társadalmi közegre és/vagy az olvasókra átalakító hatással van).¹²

Módszertanilag a „hagyományos” etnográfia jellemzőit viszonylag egységesen határozza meg a szakirodalom. Az oktatási jelzőt pedig (szemben a saját fenti interpretációmmal) egyszerűen úgy értelmezi, hogy az etnográfának az oktatás tanulmányozására való alkalmazásáról van szó. Ennek a társadalomtudományi meghatározásnak a fő elemei a következők (az ‘Editorial’, 2006 alapján, amely több szakirodalmat idéz).

Az etnográfia

- valamilyen tág értelemben vett *csoporthoz* (és a hozzá kapcsolódó terep¹³) tanulmányozása;
- figyelemmel annak *kulturális* dimenzióira;
- többféle módszert használva, de alapvető a kutató valamilyen (általában hosszabb időtartamú) *részvétele*, bevonódása, tehát
- a kutató a fő kutatási eszköz;
- aki megfigyel, jelen van, ír a kutatott csoportról, megkérdezi annak tagjait, és aztán elemzi az így összegyűlt adatokat;
- figyelembe veszi *a résztvevők perspektíváit, értelmezéseit* (egyfajta belső nézőpontot), de nem csak az ő értelmezésükre támaszkodik;
- hasonló a munkája *a feltáró újságíróéhoz*, azzal a különbséggel, hogy ő elsősorban a *mindennapi folyamatokra* kíváncsi, nem a különleges eseményekre,
- és elemzésében *elméleti alapokra* épít, amelyet hagy kikezdeni a tapasztalat által, s ebből új elméleti megközelítés születhet: ez egyfajta spirális építkezés: elmélet – tapasztalat (empíria, adatok) – új elmélet, amely ugyan egy részesetet (egy vagy egy-két csoportot,

¹² Az *educational ethnography* egyes formáiban fellelhetők ezek a dimenziók is (ha nem is ezzel a szókészlettel), a szorosabban vett angolszász meghatározások azonban nem tartalmazzák ezt a pedagógiai dimenziót.

¹³ Ez az újabb megközelítések szerint már nem feltétlenül egy adott helyszín, s a csoport tagjai gyakran eleve több helyszínhez kapcsolódnak, tehát inkább egy mozgó, hálózatos, vegyesen virtuális és offline, sokféle szerteágazó, összetett „terepről” van szó.

intézményt stb.) tanulmányoz, de következtetései **általánosabb megfogalmazásokra** törekszenek.

Figyelemre méltó még Mats Trondman, Paul Willis és Anna Lund megközelítése (Trondman et al., 2018), amely a pedagógiai etnográfia négy egymással összefüggő alkotóeleméről beszél:

A megélt tapasztalat: ez adja az alapját az etnográfiának, ez az „adat” az etnográfiai kutatásban. Hasonló ez ahhoz az alapidenzióhoz, amit én az iskolai mindennapoknak hívtam az első fejezetben.

Kulturális értelmezés: azok a kulturális kiindulópontok, keretek, amelyek a mindennapi tapasztalatnak jelentést adnak. *A megélt valóság mindig csak a kultúra közvetítésével hozzáférhető*, mindig körülveszi a kulturális jelentésadás. Például miért nem akarnak iskolába járni a diákok az első fejezetben szereplő intézményben? Hogyan értelmezi a tanár a különbségeiket? Hogyan kapcsolódnak a tanárhoz és egy „idegen” kutatóhoz az egyik és a másik intézményben (informalitás)? Stb. Ezek kulturális keretek, amelyeket az etnográfus feltár, leír.

Elméletalkotás: képzeletére és elemzésére támaszkodva az etnográfus *elvont (absztrakt), összegző (szintetizáló) jellegű értelmezéseket* hoz létre, amelyek a megélt tapasztalat és hozzá kapcsolódó jelentésadás feltárásából fakadnak. Ebben a szerzők szerint benne van a *meglepetés* eleme, amit úgy neveztem az első fejezetben, hogy az ismerős idegenné, ismeretlenné tétele. Amikor a megszokott *iskolai történesek mögé látva új értelmezéseket fedezünk fel*, elkezdjük azt másképp látni.

Társadalomkritika: talán meglepő, hogy az etnográfia egyik alapelemeként adják meg ezt a szerzők, de sok etnográfus van hasonló véleményen. Az etnográfia azzal, hogy feltárja a most létező társadalmi valóságot, mindenképp megfogalmaz kritikát, és *annak távlatát is nyújtja, hogyan lehetne másképp*. Mi jellemzi az iskolai mindennapokat, mi van mögöttük, és mit lehetne másképp csinálni, hogy az iskolai világ problémás elemei változzanak? A szociológia egyik atyja, Durkheim fogalmát használva a szerzők azt állítják, hogy az etnográfia fontos feladata, hogy a „*természetesnek*” tekintett, adottnak vett (iskolai) valóságot „*de-naturalizálja*”, vagyis megfossa ettől a természetességérvéstől/-értelmezéstől. S így felmutassa, milyen (rejtett) társadalmi folyamatok állnak a természetesnek vett jelenségek mögött. De ez nem elég a három szerző szerint, hanem újra természetessé tételre („*re-naturalizációra*”) is szükség van. Ez azt jelenti, hogy számba véve a társadalmi tényezőket azt is megmutassa, hogyan lehetne másképp csinálni, vagy legalábbis milyen irányba fejlődhetne a(z iskolai) valóság, mi lehetne más, talán nem megszokott, és mégis természetes(sé váló).

Lássuk ezeket az elemeket ismét egy konkrét példán keresztül! Ahogy fentebb is utaltam rá, az iskolai mindennapok gyakori, visszatérő eleme az óra eleji rituálé. Ez sokszor azt jelenti, hogy a diákok állnak, a hetesek pedig jelentenek. A két tanulmányozott iskolában változó volt, hogy a tanárok mennyire várták el ezt (vagy pontosan mit) az óra elején. A Petőfiben az egyik tanár általában elvárta a jelentést. A lenti jelenetben pedig ehhez egy konfliktus is kapcsolódik.

Az osztályban nyüzsgés van. A hetes kezdi a jelentést: „Tanár úrnak tisztelettel jelentem.” A tanár közbeszól: „Én tisztelettel hallgatom, akkor legyen meg a kölcsönös tisztelet.” A nyüzsgés nemigen csitul.

(TNP 2018. 12. 07.)

A jelenet egy elég jellemző mindennapi eseményt ír le. A hetes jelent, a diákok nyüzsgőnek, a tanár fegyelmez, felhívja a figyelmet a kölcsönös tisztelet fontosságára (egyfajta erkölcsi, nevelő értelmezést ad). A történés háttéréhez hozzátartozik, hogy én nap mint nap láttam, hogy működött ennek a tanárnak és a diákoknak a kapcsolata. Egyre több konfliktussal terhelődött a viszonyuk, a tanár számára nehéz volt a fegyelmezés – erről nekem is beszélt –, és többször látszott, hogy személyesen megtámadottnak érezte magát. Közben a diákok úgy érezték a tanár visszaél a hatalmával, nem hallja meg az ő véleményüket, autoriter módon cselekszik. Ez tehát az a *megélt tapasztalat*, ami a jelenet mögött van, és egyben az alapeleme az etnográfiai leírásnak. Itt rögtön megjelenik az a *kulturális értelmezési keret* is, amelyben a résztvevők jelentést adnak a megélt valóságnak. A tanár a diákok részéről tiszteletlenségként értelmezi a nyüzsgést, és azt állítja, hogy ő megadja a tiszteletet. A diákok nem érzik úgy, hogy a tanár tisztelné őket, mert nem hallja meg a hangjukat, s így nem is igen hat rájuk a nevelő szöveg a tiszteletről. Jól látható, hogy a tanár és a diákok eltérően értelmezik a tisztelet fogalmát. Ezen a ponton mint etnográfus el is kezdtem *elemezni* a jelenetet, és ezzel a természetes *iskolai történés már nem tűnik olyan természetesnek, egyértelműnek* (de-naturalizáció). Ehhez az eseményeket a továbbiakban kulturális (társadalmi) mivoltukban kellett vizsgálnom. Nem egyszerűen csak emberek közötti mindennapi konfliktusról van szó, hanem olyan eseményről, amelyet ki nem mondott kulturális-társadalmi normák és értelmezések (a tiszteletre, a tanár szerepére, a diákok szerepére vonatkozó jelentésadás) alakítanak. A tanár elvárja a felé irányuló tiszteletet (ennek része az óra eleji rituálé megkövetelése is), amely ellentmondásba kerül a diákok értelmezésével a tanár viselkedéséről.

Ezen a ponton – gondolom – több olvasó inkább egy lélektani vonalon indulna el. A tanár miért nem tud fegyelmezni? Talán valamilyen belső bizonytalansága miatt nem képes rendet tartani? A tisztelet erős elvárása vajon szintén ebből a bizonytalanságból fakad? Ezek (és hasonló) joggal felvethető kérdések, de az efféle *pszichológiai elemzés nem célja a könyvnek*. Sőt, kifejezetten szeretném az oktatással foglalkozó olvasók figyelmét a társadalmi valóságra irányítani, mert az a tapasztalatom, hogy a mindennapokban és a neveléstudományban kézenfekvőbbnek tűnik a pszichológiai megközelítésekre támaszkodni, a társadalmiakra pedig sokkal kevésbé reflektálunk.

Ha továbbviszem tehát ezt az értelmezést egy kifejezetten társadalmi-kulturális irányba, akkor mélyebb, elvontabb, *elméleti perspektívákat* is felmutatok. Lássuk ezeket! Fontos elméleti kiindulópontom, hogy az iskolai jelenségekben ott rejlenek, leképződnek a társadalomban is adott hatalmi viszonyok. Ugyanez a tanár volt az, aki a munkahelyi főnökhöz hasonlította magát a könyvem legelső idézett jelenetében (az *1.1. Az iskolai mindennapok* fejezet elején). A főnöknek való engedelmesség alapvető eleme annak a társadalmi nevelésnek, amely a munkaadó és a munkavállaló hierarchiájára épít. Ez jól szolgálja

a kapitalista termelést, és a jövődö dolgozók abban való részvételét is. Ez természetesen nemcsak a kapitalista rendszerben volt így, de jelenleg az engedelmes, tisztelettudó dolgozó nevelése különösen jól illeszkedik abba a rendszerbe, amelyben nagy szükség van az ő hatékony, a főnököknek megfelelő termelő munkájára, hogy a profittermelés (amely a dolgozó munkájától is függ) létrejöhessen. Attól függetlenül, hogy ma gyakran hangsúlyozzák a kooperáció, az innovativitás, a merészség szerepét is a munka világában (amely nem a bölögatö, engedelmes beosztott képét mutatja), azért a főnököknek való engedelmesség továbbra is kiemelkedő erény marad a termelésben, különösen, ha nem kifejezetten kreatív, alkotó, autonóm munkafolyamatokról van szó. Ezt sokan természetesnek tekintik. Érvelnek is amellett, hogy a munkához mindenképp szükség van erre az engedelmes hozzáállásra, mindig szükség van a főnök irányítására, és az iskolának igenis feladata ezt megtanítani, erre nevelni. Ez a fajta **konzervatív felfogás** azonban idegen az etnográfától. Nehezen is képzelhető el egy konzervatív megközelítésű etnográfia, hiszen az etnográfus egyik célja éppen az, hogy *rámutasson, mennyire nem természetes az, amit annak vélünk*. Valójában *ki nem mondott társadalmi feltételezések* vannak e mögött a kép mögött az engedelmesség szerepéről. Fontos, hogy a feltételezések nem azt jelentik, hogy a tanár cselekedeteit ezek a gondolatok direkt módon vezérik. Ezek olyan **performanszok** (eljátszott cselekvések), amelyeket sokan mások nagyon hasonlóan játszanak el (ismerős lehet ez a jelenet is), s a fegyelmezö, tiszteletre hivatkozö tanárok nem tudatosan követik ezt a mintázatot. Az társadalmi eredetű. Nem véletlenül játssza el úgy sok tanár, ahogy. Performanszukban ott vannak mélyebb, ki nem mondott, a társadalmi struktúrákból és folyamatokból fakadó működésmódok is.

Az elméleti megközelítéstől függően aztán a kutató elemzi, hogy mik ezek a társadalmi dimenziók. Az én elméleti megközelitésem alapvetően **kritikus a kapitalista rendszerrel** (ld. a [3.4. Marx emberfelfogása: a marxí antropológia](#) és a [3.7. Kapitalizmus](#) fejezeteket), és fel akarja tárni, hogy az iskola hogyan termeli újra ezt a rendszert, hogyan járul hozzá annak fenntartásához. Különös figyelmet fordítok az ideológia szerepére ebben az újratermelésben (ld. a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetet).

Kritikusan szemlélem tehát ezt a konkrét történetét, és a tanári jelentésadást is. Egy működésmód és **ideológia megmutatkozásának (reprezentációjának) látom** ezt a rövid jelenetet: a fentebb már problémásként bemutatott engedelmes dolgozók nevelése jelenik meg benne. Ez a fajta nevelés egyrészt a ritualitás eszközt használja erre. A diákoknak – ahogy majd a munkában is – részt kell venniük olyan ismétlődő rítusokban, amelyekben benne vannak a tisztelet (kimondva is: „Tisztelettel”) és a számadás („jelen-tem”) gesztusai. A munkahelyen nem kell majd ugyan jelenteni, de lehet, hogy jelentést kell írni és bemutatni, s ennek a cégnél meglesznek a maga rítusai. Másrészt az ideológia is tetten érhető. A tisztelet szakrális (vagyis szinte „szent”, azaz visszatérö és nagy jelentőségűvé váló) dimenziót kap, s a tanár mondatában erősen erkölcsi (morális) tartalma is lesz. Amit a tanár vár, az valójában annak elfogadása, hogy ő határozza meg a kereteket, és neki kell engedelmeskedni: „Legyél csöndben, hiszen én vagyok a tanárod! Tisztelj!” Ez azonban nem így mondódik ki, hanem a pedagógus a „kölcsonös tiszteletre” hivatkozik. Ezzel alapvetően (a szakrális mellett) erkölcsi perspektívába helyezi a diákoktól

elvárt viselkedést. Vagyis akkor leszel jó, cselekszel helyesen, erkölcsösen, ha tisztelsz engem, vagyis elfogadod az én kereteimet. Ez tehát egy *ideológiai nyomásgyakorlás*. A tanár úgy csinál, mintha a főnök-beosztott viszony mintájára működő tanár-diák kapcsolat nem egy társadalmi és hatalmi viszony lenne, hanem egy rajtuk, rajtunk kívül álló, nem megkérdőjelezhető (szent) és erkölcsi normák által vezérelt kapcsolat. Ezzel annak *társadalmilag meghatározott voltát* nem tudatosan, de *elfedi*. Az elvárt engedelmességet morális tartalommal ruházza fel azáltal, hogy a tisztelet koncepciójához kapcsolva táálja azt. A diákok viszont a tiszteletet úgy értelmezik, hogy a tanárnak is meg kellene hallania az ő hangjukat, akkor tisztelné őket, és ezért nem is engedelmeskednek. A nyüzsgéssel ellenállnak a tanárnak, egyben annak az erkölcsi-ideológiai és rituális nyomásnak is, amit rájuk helyez. A diákok tiszteletértelmezése kikezdi a tisztelet = engedelmeség rejtett jelentésadását, s egy valóban kölcsönös, etikai perspektívát nyújt. Ha a tanár nem támadásként értelmezné a diákok reakcióját, hanem észrevenné benne ezt a jogos ellenállást, és ha a saját viselkedése mögötti társadalmi dimenziókat is meglátná, akkor *lehetősége lenne arra, hogy más alapokra helyezze a tanár-diák viszonyt*. A keretek közös kialakításával, a valóban kölcsönös tisztelettel az „együtt dolgozás” konstruktív határait fektethetnék le. Így nem lenne a hetes jelentésének s a tanár fegyelmezésének rítusa, valamint a tiszteletre hivatkozás a kapitalista termelési mód kiszolgálója és újratermelője. Ez utóbbi már a „*re-naturalizáció*”, az *újra természetessé tétel* mozzanata. Etnográfusként felvázolok egy olyan lehetséges más történetet, alternatív mindennapi cselekvésmódot, amely egy kevésbé elnyomó, és inkább a társadalmi változást előmozdító oktatást tehet lehetővé. Ebben a diákok hangjának is szerepe van. A valóban fontos tiszteletet és kereteket együtt, kölcsönösen alakítják ki és élik meg. A tanár például kialakíthat olyan óra eleji rítusokat, amelyet megbeszél a diákjaival. Nem önmagában a ritualitással van ugyanis a probléma, hanem annak felhasználásával a hatalmi viszonyok megerősítése érdekében. Együtt lefektethetik az órai munka kereteit, amely lehetővé teszi az együttműködő munkát. Ez a másképp cselekvés nem iktatja ki a tanár kikerülhetetlenül jelen lévő vezető szerepét, hanem csak átformálja azt, s teret ad a diákoknak, őket is bevonja. Ez egyben egy másfajta társadalomképet erősíthet meg bennük, ahol ők is valódi, aktív résztvevők.

Azt feltételezem, hogy erre a fenti értelmezésre *az olvasók eltérő módon reagálhatnak*. Szinte hallom a fülemben azok hangját, akik nem tudnak azonosulni ezzel a fajta (társadalom)kritikus értelmezéssel, és úgy látják, hogy a tanár egy mindennapi fegyelmezési gyakorlattal él, amikor tiszteletre szólítja fel (és neveli) a diákjait. Talán azt mondják: „*Ez így helyes*, és nem is lenne jó ezen változtatni. A kapitalizmus pedig az eddigi legjobb gazdasági berendezkedés, amit romboló megkérdőjelezni.” Mások talán egyetértenek a tanári hatalom megkérdőjelezésével, az iskola demokratikusabbá tételével, de erőltetettnek tartják a kapitalizmushoz kötődő értelmezést. *Túl nagy ugrásnak* látják, ahogy egy ilyen kis mindennapi, és lélektanilag is jól magyarázható történelemből (a tanár-diák konfliktusból) a társadalmi rendszer kérdéseire ugrom át. S valószínűleg olyanok is vannak, akik helyeselnék, és „*aha-élményt*” *jelent* nekik, amit olvastak (vagy a saját, már meglévő gondolataik tükröződését látják benne): „Egy ilyen apró jelenet mögött is milyen társadalmi dimenziókat lehet felfedezni, és milyen jó lenne valóban másképp csinálni!” – mondhatják.

Persze elnagyoltan jelenítettem meg a lehetséges véleményeket, s ennél árnyaltabb kritikák is megfogalmazhatóak. Például ha el is fogadjuk a társadalomkritikus elemzést mint leírást, kérdés marad, *mennyire várható el az iskolától és a tanártól az ellenállás*, az adott társadalmi berendezkedéssel szembeni cselekvés.

Ezen a ponton arra kérem az olvasót, hogy *folytassa velem az utat, akkor is, ha nem értünk egyet*, ha más értelmezést ad, mint én. Az etnográfia alapvetően *kérdőfölvető* műfaj. A kihívást jelentő kérdések felvetése pedig akkor is hasznos, ha nem azonos az etnográfus és az etnográfia olvasó értelmezési kerete.

Ebben rejlik az etnográfia egyik haszna. A fejezet címe arra utalt, hogy szeretném meggyőzni az olvasót ennek a kutatási módnak az értékességéről. Összefoglalóan azt akartam megmutatni, hogy az etnográfia egyrészt hozzáfér a kérdőívekkel, számszerűsíthető eredményeket adó mérőeszközökkel sokkal kevésbé kutatható valóságokhoz, s ezek lehetséges mélyebb, rejtett rétegeit tudja feltárni. Másrészt a mindennapok és a megélt tapasztalatok olyan kérdőfölvető elemzését nyújtja, amely új perspektívákat mutat fel, s amelyről lehet vitatkozni. A jelenlegi hazai valóságban különösen fontosak az *iskoláról folytatott viták*. Az pedig hasznos, ha ezek nemcsak anekdotákra, nemcsak számokat mutató kutatási eredményekre, hanem *ilyen mélyfúrásszerű elemzésekre is támaszkodnak*.

Érdemes lenne ezen a ponton még megmutatni, hogy a számos pedagógiai etnográfiai kutatás milyen módon tudta ezeket a feladatokat betölteni, és mit tudott mondani az iskola, vagy a tágabb értelemben vett pedagógiai folyamatok világáról. A hazai közegben akár a kifejezetten tudományos, akár a tudományos ismeretterjesztő közegben fájdalmasan hiányzik az ilyen munkák ismertetése és feldolgozása. Vannak rá példák, de ahhoz képest, amit a pedagógiai etnográfia a nemzetközi szinten eddig produkált, nálunk nagyon kicsi ennek érdemi megjelenése. Bármennyire hasznos lenne azonban, sajnos a könyv terjedelmét erősen feszegetné egy ilyen alapos bemutatás. Korábban készítettem egy rövidebb összefoglalást (Mészáros, 2017), itt pedig csak felvillantok néhány kiemelhető hozzájárulást.

Az iskolai etnográfia egyik atyjának szokták tekinteni *George Spindert*, aki az 50-es évektől kezdődően az USA-ban kezdett részt vevő megfigyeléseket végezni iskolákban. Ezt ő egyébként az oktatás antropológiája névvel illette. Az ő „iskolájának”, illetve általában az első évtizedeknek az egyesült államokbeli kutatásai, amelyeket osztálytermi etnográfiaiknak is hívhatunk, elsősorban a tanítás során működő *interakciókat* vizsgálták, és az iskolai kontroll, a fegyelmezés mechanizmusait leplezték le, valamint különös figyelmet fordítottak a különböző etnikai csoportok (pl. bennszülött indián, afroamerikai) iskolai életének tanulmányozására (ld. Spindler, 1988; 2014). Egy ilyen etnográfiai vizsgálatból született a *rejtett tanterv*¹⁴ fogalma is (Jackson, 1968). Ezt a hazai neveléstudományi

14 Azok a sokszor nem tudatosan és leginkább nem célzottan, expliciten megjelenő elemek az iskolai oktatásban, amelyek az explicit, célzott és felépített tanterv mellett ugyanúgy hatnak a diákokra: a tér elrendezése, a tanár viselkedése, iratlan normák elvárása. Ez utóbbiak sokszor feszültségbe is kerülhetnek az explicit tantervvel. Például a tanár a demokrácia, az állampolgári bevonódás fontosságáról tanít, de az osztálytermi elrendezés (a tanár elől, mindenki őt hallgatja a padokban), módszerei és autoriter viselkedése épp ennek a gondolatnak az ellenkezőjét közvetíti.

szakirodalom is feldolgozta, Szabó L. Tamás munkája az egyik legkorábbi (és kifejezetten részletes) hazai felmutatása a vonatkozó etnográfiai kutatások eredményeinek, amely túl is tudott lépni a szűk tudományos közege (Szabó, 1985). Az Egyesült Államok másik kiemelkedő iskolai etnográfusa, *John Ogbu* – akinek említés szintjén találkozunk hazai recepciójával (pl. *Szalai, 2010*) – arra keresett választ, hogy a fekete kisebbség tagjai miért nem tudnak jobb iskolai eredményeket elérni. Kutatásai nyomán azt állítja, hogy a fekete kisebbségi csoportban megjelenik egy ellenálló kultúra. Ez azzal az elvárással megy szembe, hogy fehéreként kelljen viselkedni („acting white”: eljátszani, hogy fehér vagy) a társadalmi (és iskolai) előrelépéshez. Ez az ellenálló kultúra az identitás fontos részévé válik, és mivel a beolvadás a társadalomba (asszimiláció), tehát *a fehéreként viselkedés* valóban az előrelépés záloga, ezért ez az identitásbeli, kulturális dimenzió valós akadály lesz az iskolai sikerességnek (ld. Ogbu, 2008).

A brit birminghami *Centre for Contemporary Cultural Studies*hoz kapcsolható kutatások – szemben az USA-beli megközelítésekkel – a társadalmi osztály kérdését helyezik inkább középpontba. A fiatalok ellenálló szubkulturáit tanulmányozzák, az iskola világát pedig a munkásosztály szempontjából vizsgálják. Az egyik legemblematisusabb kutató, *Paul Willis* magyarrá is lefordított főműve, *A skacok (Learning to Labour: Willis, 2000)* szintén arra keresi a választ, hogy miért nem lépnek előre a társadalomban (nem az etnikai csoporthoz tartozó tanulók, mint Ogbunál, hanem) a munkásosztálybeli fiatalok. Válasza nagyon röviden úgy foglalható össze, hogy ezek a „skacok”¹⁵ *az iskolai, értelmiségi kultúrával szemben* hoznak létre *egy munkásosztálybeli identitást*. Ennek pedig része, hogy ciki tanulni, és az iskolai szabályokat megszegni vagány dolog.

Visszatérve gondolatban az amerikai kontinensre, feltétlenül fontos megemlíteni *Peter McLaren* két etnográfiai munkáját (1999, 2003), amelyek számos kiadást mértek, és több szempontból az én munkámnak is inspirálói voltak. Az első, a *Life in Schools* (már ajánlottam fentebb) eredetileg McLaren fiatal, gyakorló tanáreivéről publikált naplója volt egy hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó iskola mindennapjairól, amelyet aztán a szerző elméletibb meglátásokkal is kiegészített. A mű sikerét valószínűleg épp az adta, hogy a történet nyelvén jelenítette meg az iskolát, vagyis annak egy sajátos, kevésbé kiemelt formáját, és betekintést adott egy ilyen intézmény világába, ezen keresztül pedig újat tudott mondani a hátrányos helyzetű diákok oktatásáról. Második munkája, a *Schooling as a Ritual Performance (Az iskolai oktatás mint rituális performansz)* Azorszigeteki (portugál) bevándorlók gyermekeinek iskoláját tanulmányozza. Azt mutatja fel, hogy *az iskolai ritualitással szemben* hogyan hoznak létre a diákok *egy ellenálló „utakultúrát” a saját rituáléikkal*.

Fontos kiemelni, hogy az etnográfiai sokszor egészen konkrét oktatáspolitikai intézkedések működését, gyakorlati megvalósulását is jól fel tudják tární. Rengeteg etnográfiai kutatás vizsgálta az elszámoltathatóság, és az iskolai teljesítményértékeléshez, minőségmenedzsmenthez köthető belső, mindennapi iskolai folyamatokat, változásokat (Rasmussen et al., 2014). De van olyan tanulmány is, amelyik a bevezetett iskolarendőri

¹⁵ Megkülönböztetve magukat az értelmiségi, középosztálybeli „tökfejektől”.

szolgálat működését írta le (Nolan, 2011) egy bronxi iskolában, és azt mutatta ki, hogy az káros hatással volt az iskola légkörére, és megerősítette a pedagógiai megközelítések helyett a büntető jellegű, rendőri beavatkozások alkalmazását. Ezzel pedig hozzájárult ahhoz, hogy az alacsonyabb társadalmi státuszú tanulók könnyebben kerültek börtönbe, s indultak el a kriminalizálódás útján.

Az enyémhez hasonló **összehasonlító etnográfia**knak szintén nagy hagyománya van (pl. Fritzsche & Huf, 2015), és a kutatók szerint ezek különösen alkalmasak az ismerős ismeretlenné tételére és általánosabb tanulságok megfogalmazására.

Az etnográfiaiban a kutató a kutatás elsődleges eszköze. Ez azt jelenti, hogy a saját etnográfusi történetemen keresztül tudom az olvasót is bevezetni a kutatás terepeinek, és a hozzájuk kapcsolódó elemzéseknek a világába. Erről a történetről szól majd a következő nagyobb része a könyvnek. Ezelőtt azonban engedjen meg még nekem az olvasó egy elméleti kitérőt (egy fejezet erejéig). Nagyon fontos, hogy a munkám megértése érdekében az olvasó át tudja tekinteni, milyen tudományos elgondolás, paradigma az (vagyis elképzelés arról, mit jelent a tudomány), amelyben elhelyezem a kutatásom. Erről a paradigmáról szól a következő fejezet.

Kérdések további gondolkodásra

- Ha az eddigi leírás alapján az olvasó belebújik egy etnográfus bőrébe, és elképzei a saját iskolai tapasztalatait ezzel a szemmel, vajon milyen fő tanulságokat írna le?

- Mit kutathatott volna jól egy etnográfus az iskolájában?

- Milyen témában olvasna szívesen etnográfiai kutatási beszámolókat?

- Kutatóként milyen más kutatási utakkal vetné össze az etnográfiát, mire használná azt, és mire más módszereket?

Szakirodalmi ajánló

A kulturális antropológia területéről érdemes az olyan összefoglaló munkákat elolvasni, mint:

Letenyei László Kulturális antropológia című munkáját, vagy *Kaschuba és Wulf* magyarra fordított könyveit, vagy a hazai kultúrantropológiában iskolateremtő *Boglar Lajos A kultúra arcai* című könyvét, illetve tanítványai által írt, a tiszteletére kiadott munkáit (*Boglar et al., 2006*).

Érdekességként ajánlom *Nigel Egy zöldfülű antropológus kalandjai. Feljegyzések a sárkánylyukból* című munkáját, amely betekintést enged egy kulturális antropológus kutatási mindennapjaiba, és irodalmi műként is olvasható.

Hazai etnográfákat még nem említettem. A teljesség igénye nélkül az alábbi műveket különösen ajánlom:

Rédai Dorottya munkáit, aki magyarul és angolul publikált az iskola és szexualitás összekapcsolódásának témájában, pl. az etnikai és osztályegyenlőtlenségről ezen a területen (*Rédai, 2015; 2019; 2020*).

Neumann Eszter 2018-as kutatását,¹⁶ amely az oktatási integráció mindennapi iskolai világra gyakorolt hatását és az iskolai szereplők értelmezéseit vizsgálta egy magyar városban.

Tóth Tamás 2019-es publikációját,¹⁷ melyben magyar és lengyel extrém módon pe-remre szorult közösségeket, és a velük foglalkozó iskolákat kutatta, s bemutatta, hogy a különféle „ideológiai diskurzusok” hogyan hatják át ezeket a terepeket.

1.3. Milyen tudomány? Kritikai realizmus, politikai gazdaságtan és kritikai pedagógia

Szemben a közkeletű elképzeléssel, amely a tudományt egyféleképp látja (s gyakran a természettudományok módszertanát tekinti mérvadónak), már többször hangsúlyoztam az előző fejezetekben **a tudományos módszertanok és megközelítések sokféleségét**. Nincs teljesen egységes elképzelés arról, hogy mit jelent a tudományos tudás, és milyen a viszonya a valósággal, amit le akar írni. Általában elválasztják azt a *hétköznapi tudástól*. Ahogyan a mindennapjaink során a világot, a környezetünket, magunkat és másokat megismerjük (próbáljuk megérteni), az sokszor nem épül *szisztematikus elemzésre, adatok feldolgozására*. A tudományos tudáshoz hozzátartozik valamilyen módszeres adatgyűjtés és annak szisztematikus, szintén kiválasztott módszerekre építő feldolgozása. Az adat nem feltétlenül számadat, az etnográfiában például ez nagy mennyiségű szöveg (sokszor kiegészülve képekkel), amely a jegyzetek, naplók írása és az interjúk nyomán keletkezik. Továbbá ahogyan a kutató egy tudományos szöveget létrehoz, az élesen elválasztható más (szöveg)alkotási formáktól, mint az újságírás, szépirodalom, művészetek... Kiemelhető még, hogy a tudományos **kutatásnak keretei** vannak. Kialakultak a maga bevett útjai, intézményei, közösségei és közzétételi formái. Ezenkívül a „hagyományos”, különösen a természettudományokban működő kutatások kiemelt jellemzője, hogy a megállapításaihoz *igazolásra* van szükségük. A kutatási kérdéseket feltételezésekké alakítják (hipotézisek), ezeket pedig elvetni vagy igazolni kell. Az igazolás kialakított módszerekkel lehetséges (pl. statisztikai adatokkal, a kísérletek során bizonyos egyéb befolyásoló tényezők

¹⁶ Ld. Fejes & Szűcs, 2018b kötetében teljes szöveggel itt: <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>

¹⁷ Hosszabb változatát itt lehet megtalálni: https://www.researchgate.net/publication/331989510_Crossing_the_Threshold_in_the_Margins_Part_I_-_The_Discreet_Harm_of_Ideology

kiiktatásán keresztül). Ez utóbbi tudományos megközelítést nevezik **pozitivistának**¹⁸ is. Ennek továbbfejlesztett változata, amikor az elméleteket is bevonják a kutatásba, s ezek tesztelése a tapasztalati (szakszóval: *empirikus*) adatokon a tudomány fontos feladata.

Vannak azonban, akik megkérdőjelezik ezeket az alapvetéseknek tűnő kritériumokat is. Többen kétségbe vonják,

- hogy a tudományos kutatás valóban ennyire elválasztható az emberi megismerés és alkotás más formáitól (például több kutató szerint tudományos szöveget létrehozni nagyon is hasonló lehet ahhoz, ahogy egy irodalmi mű megszületik);
- hogy szükséges lenne az erős hierarchia felállítása a hétköznapi és a tudományos tudás között;
- hogy csak intézményes keretek között lehetne kutatni (van, aki szerint mindenkinek joga van kutatni, és ezt nem sajátíthatják ki a tudományos intézmények [vö. Appadurai, 2006]),
- és hogy empirikusan (adatokra támaszkodva) lehetne és kellene igazolni az elméleteket vagy feltételezéseket, és ez lenne az objektív megismerési mód.

Ezek a kérdésvetések az ún. **posztmodern**¹⁹ gondolkodókhoz köthetők leginkább. A posztmodern alapvetően kérdőjelezi meg, hogy eljuthatunk valamilyen objektív igazsághoz, és igyekszik föltárni azokat a **hatalmi mechanizmusokat**, amelyek a tudás létrehozásában is jelen vannak. A tudományos szövegeket úgy tekinti, mint műveket, amelyeket „szét lehet szedni”, **meg lehet kérdőjelezni**, előfeltevéseiket le lehet leplezni. A posztmodern gondolkodók elismerik, hogy alapvető működésmódja az emberi tudás létrehozásának (s így a tudománynak), hogy szeretnénk mondani valamit a valóságról, de azt állítják: valójában **soha nem tudunk elérni a tényekig, mert azok mindig már eleve „értelmezve vannak”**, nincsenek puszta tények. Az igazoláshoz használt módszereink pedig valójában szintén elválaszthatatlanok az értelmezésektől, attól, hogyan hozzuk azokat létre a tudományos közegben, vagyis azok sem önmagukban objektívek. Ráadásul a tudományos tudás létrehozását áthatják a hatalmi mechanizmusok. Például milyen jellegű kutatásokra vannak források, kik és milyen alapon határozzák meg a tudományosság kritériumait, az intézmények milyen tudományt részesítenek előnyben, stb.

Ennek a posztmodern megközelítésnek a megítélése sokféle lehet. Sokan **veszélyesnek** látják (mert aláássa a hagyományos tudomány működésmódját, s mindent viszonylagossá tesz), mások **kinevetik** (pl. Twitteren is megosztva a viccesnek talált, bonyolult címeiket, amelyeket a posztmodern szerzők adnak cikkeiknek), és vannak, akik **gyümölcsözőnek** tartják. Az etnográfia, amely a hétköznapi és a mikrotörténetekre figyel, illetve maga is történeteket hoz létre a tudományos munka során (ld. ezt a könyvet is),

18 August Comte hívta pozitív tényeknek az igazolható tényeket (szemben például a vallási igazságokkal), innen ered a név.

19 A posztmodern a modernitás utáni korszak vagy felfogásmód. A modernitás szakít a középkor tekintélyelvűnek tartott gondolkodásával, és az ész és a haladás új tekintélyét építi fel helyette. A modernitás jellegzetessége, hogy hisz a fejlődésben, és abban, hogy ezt racionális (tudományos) módszerekkel érhetjük el (az egyénben: iskola, pedagógia; a társadalomban: modernizáció). A posztmodern ezekkel az „illúziókkal” akar szakítani.

különösen nyitott lett erre a hozzáállásra. Számos érdekes, *kísérletező* etnográfia született az utóbbi évtizedekben. Érdemes röviden bemutatni ezek különböző formáit:

- Többen összemossák az újságírói vagy *történetmesélő* műfajt a tudományossal, és teljes egészében vagy nagyrészt történetet mesélnek el elemzések nélkül, vagy az elemzések is történetmesélő (narratív) jellegűek.
- Vannak, akik a *résztevők aktív bevonásának* irányába mentek el, hogy a kutató és a kutatók közötti hierarchikus, hatalmi viszonyt kiküszöböljék, vagy legalább kikezdjék (a résztvevőktől visszacsatolást kérő vagy részvételi, *participatív* kutatások).
- Vannak, akik a *cselekvést és a kutatást* kapcsolják össze: vagy bizonyos dramatikus módszerek használatával (az etnográfiai kutatás során és akár annak bemutatásakor), vagy a társadalmi aktivizmushoz kapcsolva a kutatást, konkrét változásokat kezdeményezve az adott területhez kapcsolódóan (ezek a *részvételi, dramatikus-performatív és az akciókutatások*).
- Az etnográfákat elkezdte áthatni a *reflexivitás*, vagyis a kutató reflexiója arra, hogy ő milyen hatalmi pozícióban van, milyen személyes érdekei, érzései vannak, és ez hogyan alakítja a kutatást (pl. fehér középosztálybeliként egy etnikai kisebbség iskolájában kutatva).
- Végül a posztmodern gondolkodók nagyon fontos felvetése, hogy az etnográfia (a kulturális antropológiával együtt) megszületésekor a *gyarmatosítás eszköze* volt (de nem azért, mert a kutatók így akarták). Hiszen a célja az volt, hogy a gyarmatosítók világa számára tegye érthetőbbé, átláthatóbbá, ismerőssé az ismeretlen, „egzotikus”, távoli kultúrákat, s így ezek jobban uralhatókká is váltak. Ennek fényében többen elkezdtek a régebbi szövegeket elővenni, és kritikusan, a hatalmi, gyarmatosító szempontra figyelve *újraolvasni*, újraértelmezni azokat. Ez is a posztmodern etnográfiai szakirodalom egyik fontos dimenziója.

A posztmodern különféle felvetései – úgy vélem – gyümölcsözőek voltak az etnográfiában, és jól rámutattak a leegyszerűsítő módon tényekre építő tudományosság vakfoltjaira. Ezzel együtt én is problémásnak látom ezt a megközelítést, mert (felhasználva több kritikus szakirodalom [Hill, 2003; *Banfield*, 2004; 2019] érveit):

- A reflexivitás (szüntelen rákérdezés, például a saját hatalmi pozícióinkra) egyfajta dogmatikus hozzáállást hozott, amelynek során a kutatóval szemben elvárás lett, hogy kérdőjelezze meg a saját pozícióját (például ne mondjon semmi olyat, amelyet egy adott kisebbség tagjai nem mondanának önmagukról, hiszen csakis ők alakíthatják a rájuk vonatkozó értelmezéseket). Az azonban, hogy azok írhatják le a helyzetüket érvényesen (vagy mindenképp hitelesebben), akik abban a helyzetben, pozícióban vannak, nagyon leegyszerűsítően közelíti meg az emberi megismerés és a valóság viszonyát (például előfordulhat, hogy épp egy adott csoport tagjaiként nem látunk összetetten tényezőket).
- Sokszor túlfelreagált, a szöveg keletkezésére vonatkozóan rengeteg információt nyújtó, nehezen érthető, a szöveggel játszó, úgy is mondhatnánk, „köldöknéző”, és kevés gyakorlati jelentőséggel bíró írások születnek ennek a megközelítésnek a nyomán, amelyek keveset mondanak a társadalmi valóságról, és nem tudják a társadalmi változást sem szolgálani.

- A tudományos szövegek (és általában a szövegek) így elveszíthetik azt a szerepüket, hogy rámutassanak valóságos társadalmi problémákra (például a valóságos elnyomó struktúrákra).

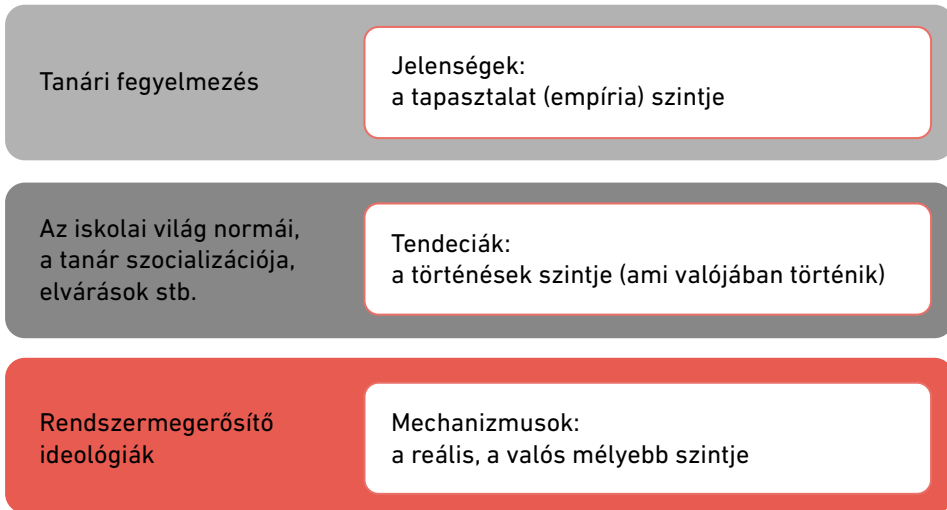
Én magam egy olyan megközelítést követek, amely integrálja a kritikát a tudomány bizonyos hagyományos formáival szemben, ugyanakkor a valósághoz való hozzáférést nem akarja elengedni. Ez a **kritikai realizmus** (Bhaskar, 2008; Banfield, 2019; Maisuria, 2018). Fő jellegzetességei röviden a következők:

- Szemben áll a posztmodern megközelítésekkel, mert fontos számára a **valóság** tudományos megragadhatóságának lehetősége. Nem ért egyet ennek radikális elvetésével (amely a posztmodernt jellemzi). Ezért **realista**.
- *Szemben áll* azonban a hagyományosnak tekinthető, természettudományokból eredő ún. **pozitivist** megközelítésekkel is. Ezek egy része a kritikai realizmus képviselői szerint „naiv realista”, vagyis azt vallja, hogy a valós tények hozzáférhetőek a megfelelő módszerekkel. A pozitívizmus újabb változatai elismerik ugyan, hogy a valósághoz direkt módon nem tudunk hozzáférni, de továbbra is úgy dolgozik, hogy az elméleti megközelítéseket bizonyos módszerekkel igazolni vagy elvetni akarja a módszeresen „kinyerhető” adatok, tapasztalati tények alapján, kiiktatva a valóság bonyolultságának problémáját.
- A kritikai realizmus ugyanis ez utóbbira koncentrál. A valóságot **kritikai** módon²⁰ közelíti meg, és azt állítja, hogy maga a valóság eleve rétegzett. Innen a pozitivist tudomány tévedése, amely az adatokat és „tényeket” egyszerűen a bizonyos módszerekkel feltárható tapasztalatban keresi.
- A kritikai realizmus szerint a **tapasztalat** csak a valóság közvetlenül hozzáférhető legfelsőbb szintje, ami megmutatkozik. Ezt hívja az **események** szintjének. Ennél van egy mélyebb szint, amely a valós történéseké, az **„aktualitások”** (vagy **tendenciák**) szintje (nem az időbeli értelmében az aktuális szónak!). Azt tárja fel, ami a felszín mögött van, ami „valójában történik”. S végül egy még mélyebb szint: a **mechanizmusoké**, amely ott van a történések mögött. (A szintekről ld. a **2. ábrát**). A mechanizmusokat azonban csak **szélesebb tudományos eszköztárral** lehetséges feltárni, amelyek túlmutatnak a fősodorbeli tudományos kutatások bevett útjain.²¹
- A tapasztalat/adatok és az elmélet viszonyára a kritikai realizmus egy harmadik utat kínál. A (poszt)**pozitívizmus** az elméleteket teszteli a „tényeken”. A **posztmodern**, konstruktivistának (építkezőnek, felépítőnek) is hívott megközelítés leginkább a tapasztalatból/adatokból akar újfajta elméleteket felépíteni. E harmadik út az elmélet és a tapasztalati valóság összefolyó értelmezését tartja a legcélravezetőbbnek. Elmélet(ek)

²⁰ Nem ugyanabban az értelemben, mint ahogyan később leírom a kritikai (marxi) megközelítést.

²¹ Danermark a tudományos módszertan négyféle logikáját különíti el (Danermark et al., 2001). Ahogyan a következtetésekhez eljutunk, az ezeken a módokon lehetséges: 1. indukció (sok egyedi esetből vonunk le általánosító következtetéseket); 2. dedukció (előfeltevésekből vagy egyetemes törvényekből logikai következtetéseket vonunk le). E két alapvető mellett a kritikai realizmusban két további logika is azonosítható: 3. abdukció (új módon értelmezni, újakontextualizálni egyedi jelenségeket valamilyen fogalmi keret mentén); 4. retrodukció (a jelenségek elemzésével ezek alapvető feltételeihez jutunk el, a tényekkel szembemenő [contrafactual] gondolkodással, az absztrakcióval a tényeken túli magyarázatokig jutunk el).

ből indulunk ki, és azokat nemcsak teszteljük, hanem feltáró módon folyamatosan összefüggésbe hozzuk a vizsgált valósággal, adatokkal, hogy még mélyebb (elméleti) összefüggéseket mutassunk ki. Erre láthattunk példát a fenti elemzésben, ahol egy konkrét eset mélyebb mechanizmusait néztük meg, nagyobb elméleteket (ideológiai és kapitalizmuskritikai megközelítések) felhasználva. Erről részletesebben később még írok a [3.2. Elmélet, filozófia és tudomány](#) fejezetben.



2. ábra. A valóság szintjei a kritikai realizmus szerint

Danermark a **három megközelítést** a következőképpen foglalja össze (Danermark et al., 2001):

- A *pozitivist* kutatásban az elmélet szerepe az, hogy megmagyarázzon (mik az okai egy jelenségnek) és „előrevetítsen” tényeket (megmondja, miért fog valami [ismét] megtörténni, végbemenni). Az elmélet jelenségek közötti kapcsolatokra vonatkozóan fogalmaz meg hipotéziseket, és ezek érvényességét az empirikus adatokon való tesztelés határozza meg.
- A *posztmodern* kutatásokban az elméleteket nem lehet tényeken tesztelni, mert nincsenek értelmezéstől, elmélettől független tények. Az elméleteket nem lehet igaznak vagy hamisnak mondani, csak hasznosabbnak, adaptívabbnak, meggyőzőbbnek, mint a másikat.
- A *kritikai realizmus* egy *harmadik pozíciót* képvisel, amelyet Danermark a következő pontokban vázol fel:
 1. A valóságot sosem érthetjük meg, elemezhetjük vagy kategorizálhatjuk a fogalmak elméleti nyelvének használata nélkül.
 2. Ezeket a fogalmakat folyamatosan fejlesztjük.

3. A fogalmak fejlődése feltételez egy ezektől a fogalmaktól független [...] valóságot.
4. A kapcsolat a tulajdonságok vagy tárgyak és a rájuk vonatkozó elméletek/elméleti fogalmak között nem egyértelmű és egyszerű; de nem is önkényes. Minden elméleti leírásban benne van a tévedés lehetősége (*fallible*), de nem egyformán. [Az elméletek nem egyformán fallibilisek, vagyis nem kényszerítő erejű evidenciára, tényre támaszkodnak, vagyis tévedhetnek. – A szerző kiegészítése.]
5. Az elméletek és elméleti fogalmak azokhoz a tapasztalatokhoz kapcsolódva fejlődnek, amelyeket akkor szerzünk, mikor arra használjuk a fogalmakat, hogy megértsük a valóságot. (Danermark et al, 2001, pp. 116–117; a szerző fordítása DeepL segítségével)

Kutatásom és elemzésem a kritikai realizmus megközelítését követi. Az iskolai valóságot és a mögötte lévő mélyebb rendszereket tanulmányozom és elemzem újra. Ezzel a hazai társadalomtudományi szakirodalomban egyedülálló módon jelenítem meg ezt a perspektívát. Követve *Rees és Gatenby* megközelítését, etnográfiam nem egyszerűen leíró jellegű lesz, az etnográfia nem egy kutatási módszerként jelenik meg, hanem mint egyfajta társadalomtudományi gyakorlat, amely megmagyarázni akar jelenségeket a kutatás segítségével, és mélyebb társadalmi struktúrákat feltárni (vö. *Rees & Gatenby, 2014*).

Ezen a ponton fontos még azt is tisztáznom, hogy munkám milyen **tudományághoz** tartozik. Sokak szerint az etnográfia (vagy akár a pedagógiai etnográfia is) különálló tudományos diszciplínának (tudományágnak) tekinthető, de én nem így gondolom. Az etnográfiaát én eszközként használom, hogy társadalmi valóságokhoz kapcsolódóan hozzak létre tudást. Ezért kutatásom és könyvem elsősorban **társadalomtudományinak** tekinthető. Ezen a ponton csatlakozom Éber Márk okfejtéséhez, aki Wallersteint (Wallerstein, 2004) követve egy **egységes társadalomtudomány** mellett teszi le a voksát, amely:

a társadalmi, a gazdasági, a politikai, a kulturális, a történeti és a térbeli folyamatokat egymással szoros összefüggésben álló viszonyokként vizsgálja [...]. E történeti társadalomtudomány nem fogadja el azt a tudományos munkamegosztást, mely szerint a (civil) társadalom elsődlegesen vagy kizárólagosan a szociológia, a gazdaság a közgazdaságtudomány, a politika világa pedig a politikatudomány illetékességi körébe tartozik, miközben a kultúra kérdéseit elég a kulturális antropológiára, a múltat a történettudományra, a térbeli folyamatokat pedig a földrajztudományra bízni [...]. Nem fogadja el, hogy ez a 18–19. században kialakult tudományos munkamegosztás a tudományszakok felosztásával ma is megfelelő módon tükröznék a modern világ állítólagosan önálló létszféráit, mint ahogy azt sem, hogy megfelelően kezelni tudná e modern világ mára kialakult összetettségét [...].

Nincs gazdasági folyamat, amely egyúttal ne lenne politikai és társadalmi is. Nincs politikai esemény, ami egyúttal ne volna társadalmi és gazdasági is. Nincs társadalmi viszony, amely egyúttal ne lenne politikai és gazdasági, sőt hatalmi viszony is. Nincs olyan, amely ezek közül ne történetileg formálódna, és ne lenne egyúttal térbeli oldala is [...]. (Éber, 2020, Kindle Edition, location: 214–221; 227–228)

Éber Marxhoz köti ennek a társadalomtudománynak a megalapozását, aki a (Smith- és Ricardo-féle) politikai gazdaságtan kritikáját adja. Marx egyrészt magáévá tette a **politikai gazdaságtan** azt a jellemzőjét, hogy a politikai, gazdasági, társadalmi tényezőket szoros összefüggésben vizsgálja, kritizálta azonban, hogy képviselői az uralmon lévőket segítették tudásukkal, és nem az alávetettek felszabadulását. Ezenfelül az általa megalkotott kritikai politikai gazdaságtan az elemzést kiterjesztette *a világ szintjére* (elszakadva a nemzetállami keretektől), és *történeti* perspektívába helyezte, ezzel pedig megalapozójává vált annak az egységes társadalomtudománynak, amelyet Éber a **történeti társadalomtudomány** névvel illet. Kutatásom részben ehhez a hagyományhoz, egész konkrétan a hazai kritikai szociológiai szerveződéshez, a Helyzet Műhelyhez is kapcsolódik. Ahogy korábbi munkámban (*Mészáros, 2018*) az LMBT-mozgalom kritikai politikai gazdaságtanát próbálom meg felvázolni, itt most a hazai iskoláztatás egy dimenziójának, a **társadalmi** (lényé, emberré, szubjektummá) **nevelés problémájának kritikai politikai gazdaságtanát** kísérlem meg felmutatni (a teljesség igénye nélkül). Részben kapcsolodom azonban csak ehhez az Éber Márk által leírt, és a Helyzet Műhelyben következetesen alkalmazott megközelítéshez, mert nem célom, és nem is tudok olyan átfogó elemzéseket nyújtani, mint több kutatótársam a Helyzet Műhelyben (pl. Gerócs, 2022; Gagy, 2019 stb.).²² Különösen a gazdasági és a történeti oldal szorul háttérbe elemzésemben, részben mert a fókuszom inkább ideológiai-pedagógiai, részben mert nem rendelkezem olyan tudással, amely megfelelő alapját adná egy ilyen értelmezésnek. A másik ok, amiért nem teljesen tekintem munkámat a fentebb leírt, átfogó történeti társadalomtudományhoz tartozó elemzésnek, hogy – bármennyire is kritikus vagyok (Wallersteinnel egyetértve) a tudomány mai diszciplináris (tudományágakra tagoló) felosztásával, mégiscsak – **neveléstudományi kutatóként szocializálódtam**, és praktikusán, valamint elméleti szempontból is fontosnak tartom azt a pedagógiai (az értékekre, a fejlesztésre, az alakításra koncentráló) szemléletmódot, amely ennek sajátja. Ahogy már fentebb kifejtettem, **alapkérdésem pedagógiai**, vagyis érdeklődésem fókuszában az áll, hogy

az ember „társadalmivá” nevelése milyen (pedagógiai) gyakorlat, mögöttes emberképek (antropológiák) és ideológiák mentén zajlik, és végső soron mik a jellemzői és lehetőségei egy a(z) alávetettek szempontjából történő társadalmi változást is előmozdító pedagógiai antropológiának.

Ezen a módon vállalkozásom erősen társadalomtudományi, és igyekszik politikai-gazdaságtani is lenni, ugyanakkor alapvetően mégis neveléstudományi, sőt – amint majd láthatjuk – **nevelésfilozófiai** is, de legjobban a **kritikai pedagógiai** jelzővel illethető (*kritikai*, mert – ahogyan Marx is – az alávetettek szempontjából kritikus a társadalmi folyamatokkal, és *pedagógiai*, mert az alakításra és az alakítás mögötti antropológiákra koncentrál). (Erről még ld. a [3.9. Kapitalizmus, pedagógia, iskola](#) fejezetet).

²² A Helyzet Műhely munkásságának megismeréséhez ajánlom a *Fordulat* folyóirat számait: <http://fordulat.net/>

Itt kell kitérni arra a tudományos világban szokatlannak tűnő szempontra, hogy kutatásom nemcsak jelenségeket ír le, hanem tudatosan **elő akarja mozdítani egy másfajta társadalmi rendszer (és az azt segítő pedagógia) kialakulásának lehetőségét**. Ezt nemcsak abban az értelemben teszi, hogy ajánlásokat, lehetséges válaszokat és utakat fogalmaz meg a kutatás nyomán, hanem **maga a kutatás kritikai**, tehát **meghatározó nézőpontja a változás, az alávetettek felszabadítása**. Ezt szokták átalakító (*transzformatív*) megközelítésnek is nevezni.

Joggal vehető fel a kérdés, hogy ez a nézőpont nem ássa-e alá a kutatás tárgyilagosságát (objektivitását), és nem alapvetően ideológiai-e. Már láttuk, hogy az objektivitásról általában az etnográfiai módszertan és a posztmodern vagy a kritikai realista megközelítések is fenntartással beszélnek. A realista szempont a posztmodernnel szemben a hozzáférhető valóság elvére épít, és van benne tárgyilagosság, de nem abszolút értelemben, elméletektől függetlenül. Érdekes itt még behozni az ún. *frankfurti iskola* (Horkheimer, 1976) tudományértelmezését. Ez azt állítja, hogy a pozitivistá tudomány maga sem ideológiamentes, és miközben semlegességét állítja, sokszor kiszolgálja az adott társadalmi rendszert és a hatalmon lévőket. A kritikai tudomány feladata, hogy tudatosan felvállalja **a társadalmi változtatás célját**, és szembemenjen a hatalmi viszonyokkal. Bár sokak szerint a frankfurti iskola megközelítése a posztmodernnek ágyaz meg (pl. Garlitz & Zompetti, 2023), és a kritikai szó posztmodernre is értett használatát vezetik le belőle (kritikai = a hatalomra reflektáló), úgy vélem, tudományértelmezése nem tartalmazza a posztmodern széttöredezettségét, értelmezésközpontúságát, valóságtól elszakadását, és így érvelése alkalmazható az általam használt rendszerben gondolkodó, *anyagelvű* („*materialista*”; erről pontosabban ld. a *3.4. Marx emberfelfogása: a marxi antropológia* és a *3.6. Mi a társadalmi valóság? fejezeteket*) *transzformatív*²³ (átalakító, társadalmi változást indukáló) kritikai megközelítésem alátámasztására is.

Összefoglalóan arról a tudományos tudásról, amely megjelenik ebben a könyvben, az mondható el, hogy elméleti kiindulópontja egy *transzformatív kritikai pedagógiai keretbe ágyazott filozófiai és társadalomtudományi perspektíva*, amelyre egy a valóságot annak összetettségében megragadni igyekvő kritikai realista kutatás és elemzés épül. Ennek az értelmezésnek a *kiindulópontja* azonban nem valamilyen elvont elméleti megfontolás, hanem *konkrét iskolai történések*.

Ez az események, a tapasztalat szintje a kritikai realizmusban, és így kézenfekvő, hogy ezzel, vagyis etnográfiai kutatásom és általános tapasztalataim történetbe foglalt leírásával folytatom a könyvem. Természetesen a történések, „adatok” vissza-visszatérően is megjelennek majd a rendszerezett elemzésemben, de a következő fejezet átfogó képet ad a „felszínről”, arról, ami az évek alatt történt. Ez a rész bevezetőként szolgál a tematikus elemzéshez, információt ad az iskolák és a kutatás kontextusáról, alapvető módszereiről és útjáról. A történetmesélés pedig talán jó alap lehet arra, hogy az elméleti és az elemző részben is velem tartson az olvasó.

23 Ez a kifejezés sokszor szerepel majd a könyvben. Az egyik alappillére a kritikai megközelítésnek, amit követek, hogy *társadalmi struktúrákat (szerkezeteket) változtató, átalakító, igazságosabbá tevő cselekvést* állít középpontba (ld. erről még a *3.5. Kritika: Marx szelleme* fejezet legvégét).

Szakirodalmi ajánló

A *Kende Anna és Vajda Róza* által szerkesztett kötet, a *Rasszizmus a tudományban* azt mutatja be, hogy a különféle tudományok hogyan töltöttek be hatalmi szerepet, és szolgáltak ki elnyomó ideológiákat a 20. században.

Kutrovác Gábor és munkatársai könyve, *A tudomány határai* tudomány-népszerűsítő könyvként beszél magáról a tudományról.

2. A TÖRTÉNET: A KÁLVIN, A PETŐFI ÉS EGY KUTATÓ

A történettel kezdem tehát. Minden etnográfiai kutatás egy történetbe ágyazódik. A jó etnográfus pedig jó író, mesélő is kell legyen. Íme tehát az én „mesém”, legalábbis arról, mi történt a felszínen a két és fél év alatt a két intézményben. Mielőtt azonban elindul velem az olvasó a történet útján, szeretnék ismét feltenni egy kérdést. Hiszen ez a mese nem egy mindennapi vagy a fantázia világában játszódó történet pusztán, hanem egy kutatás útja. Ez pedig (alap)kérdések feltevését feltételezi.

2.1. Ki a főhős?

Az első, és talán az egyik legizgalmasabb kérdés, hogy ki is a főhőse ennek a történetnek. Két iskoláról írok. Bizonyos értelemben ez a két intézmény áll a történet középpontjában. Viszont intézményekről talán nem olyan érdekes történetet mesélni. Sokkal érdekesebb a bennük lévő **hús-vér emberekről**: tanárokról, diákokról, az ő kapcsolatukról, esetleg szülőkről vagy más iskolai szereplőkről. Bizonyos értelemben róluk szól a történetem. Ennek a két intézménynek a szereplőiről, akik merőben más körülmények között élnek az iskolai mindennapokat. Úgy is mondhatom, szeretném, ha ez az írás valóban az ő történetük lenne, vagyis az ő hétköznapjaikat mutatná be hitelesen, és ezen keresztül az ő sajátos, sokszor elhanyagolt perspektívájuk megjelenne, kimondódna egy tudományos műben. De egy etnográfában kihagyhatatlan **a kutató, az etnográfus mint szereplő**. Ha a hagyományos etnográfákat olvassuk, akkor könnyen kialakulhat bennünk az a benyomás, hogy maga az etnográfus a főhős. Az ő szemén, az ő történetmesélésén keresztül látjuk a többiek történetét. Ez is igaz a könyvemre. Bizonyos értelemben, akár szeretném, akár nem, központi szereplő vagyok, ennek minden felelősségével együtt. 100%-osan benne vagyok a történetben, én mesélem el, és ezért az én történetem is. Ahogyan láttuk, az etnográfában a kutató maga a kutatás eszköze, ezért nagyon lényeges, ahogyan ő megéli és elmondja ezt a történetet, vagyis a kutatás tapasztalatát. Ez a szubjektív elem, amely a hosszú részt vevő megfigyelésből fakad, az etnográfia egyik kiemelkedő, újdonságot hozó sajátossága. Kérdés azonban, hogyan kezeli az etnográfus saját központi szerepét. Könnyű magára úgy koncentrálnia, hogy közben elveszíti a kapcsolatot azokkal, akikkel együtt él, és akikről ír. **Reflektáltan** kell saját magáról írnia úgy, hogy azon keresztül valami mélyebb derüljön ki, mondódjon ki a történet többi

szereplőjéről. Például fontos, hogy én úgy léptem be a két intézménybe, hogy mindkettő világához kötődéseim voltak. Középosztálybeli gyerekként magam is egy középosztálybeli jellegű iskolába jártam. Ilyen szempontból ez volt az ismerős terep, ez állt közel a saját társadalmi pozíciómhöz. Ugyanakkor évekig egy „második esély” iskolában dolgoztam, ahová többségében hátrányos helyzetű cigány gyerekek jártak. Tehát ez a terep is ismerős volt számomra. Ettől függetlenül persze itt etnikailag és társadalmi pozíciót tekintve is eltértem a gyerekek és a szülők világtól, a tanároktól viszont nem annyira. Ezek a személyes kapcsolódások és feszültségek fontosak. Nemcsak azért, mert a kutatás tapasztalatait befolyásolják, hanem azért is, mert ezek leírásán keresztül már sok minden kiderül, sok minden elmondható a terepekről. Ennek a reflexiónak azonban megvan a maga hátránya is. Ha folyamatosan fenntartom a saját pozícióban való morfondírozást, akkor ismét könnyen egy rólam szóló történetet mesélek el, és kevés szerep jut mások tapasztalatának, hangjának, s főleg mindannak, ami ezek mögött van: a feltárandó társadalmi valóságnak (lásd a kritikai realizmus megközelítését). Ezen a ponton pedig előkerül a történet újabb lehetséges főhőse vagy hősei: **a társadalmi valóság, az iskolai valóság, és ezek bonyolult összefüggései**. Hiszen azzal a céllal kezdtem el a kutatásom, és azzal a céllal írom most ezt a könyvet, hogy ezekről az összefüggésekről tárjak fel, mondjak és meséljek el valami újat.

Itt vannak tehát ennek a könyvnek a főhősei. De a következő részben mégis leginkább a saját perspektívámból mesélek. Ez tehát a kutató története lesz, amelyben azonban már felsejlik a többi szereplő története is. Az elemzés részben nagyobb hangsúlyt kap majd a többi főhős. Ha a témák szerinti feldolgozás előtt szeretnék egy *follyamatot, egy egyenes vonalú történetet is elmesélni*, amely a témákhoz keretet ad, akkor azt a saját etnográfus tapasztalataim mentén tudom megtenni.

Amit még itt fontosnak tartok megjegyezni, hogy történetmesélésem sokszor előrevetíti, tartalmazza már az elemzést is, tehát *nem egy mindenféle értelmezés nélküli történetmondás* lesz. Nem véletlenül. Ahogyan már írtam, egy etnográfus nem tud tisztán, minden értelmezéstől mentes megfigyelést végezni, és ez alapján a történeteket elmondani. Együtt élve az intézménnyel az események rögtön átmentek rajtam, érzések kapcsolódtak hozzájuk, és egyből ki is alakítottam a saját értelmezésemet. Ez meg is jelenik a következő oldalakon. De ez csak az első szint volt. A naplóm írásakor, aztán az elemzés, és most az írás során többször **újraértelmeztem** első benyomásaimat, így igyekszem ebben a könyvben *összetett, megalapozott eredményeket* bemutatni, amelyek támaszkodtak a saját átéléseimre.

2.2. Egy kérdező kutató

Eredetileg nem akartam kutató lenni. Kamaszkoromtól kezdve gyerekekkel, fiatalokkal szerettem volna foglalkozni, és pedagógus lettem. Fiatalon egy borsodi iskolába

kerültem, ahol erőteljesen szembejött velem egy olyan valóság, amellyel korábban nem találkoztam. Az ilyen iskolákban tanító tanárok történetét sokszor úgy mesélik el, mint valamiféle küzdelmet. Én azonban úgy éreztem, hogy ott a diákok folytattak küzdelmet. Drámai küzdelem volt ez a szegénységgel, a traumákkal, a kitaszítottsággal. Eleinte nem volt könnyű feldolgozni, amikor a fiatalok megosztották velem küzdelmeiket. Volt, aki a gyermekprostitúció szörnyűségei miatt menekült el Németországból. Voltak, akiket a szülei vagy nevelőszülei bántalmaztak. Többen sorozatos kudarcaik után úgy érezték, biztosan nem megy nekik az iskolai tanulás. Mások a nélkülözés mindennapi nehézségeit kellett, hogy átéljék, és/vagy a cigány származásuk miatti kirekesztettséget. A küzdelmeik része volt, hogy nehezen találták a helyüket az iskolában. Például voltak, akik könnyen reagáltak agresszívan, ellenállóan a szokásos iskolai fegyelmezésekre, követelményekre. Ebben a környezetben kezdtem el először naplót vezetni. Pontosabban kamaszkoromban írtam személyes naplót, de ez az iskolában egészen más volt: pedagógiai napló, amelyben az iskolai tapasztalataimat írtam le. Arra szolgált, hogy később újraolvassam ezeket, és újraértelmezve azt, ami történt, én is új megoldásokat tudjak találni. A napló segített másképp látni az átélt eseményeket. Ekkor tapasztaltam meg először az **értelmezés hatalmát**. Eközben jártam az egyetemre magyar-pedagógia szakra. A naplóírás ilyen tapasztalatát könnyű volt összekötnöm a kutatásra vonatkozó egyetemi tanulmányaimmal: az irodalomtudomány újraértelmezésre vonatkozó meglátásaival, és a neveléstudomány, valamint más társadalomtudományok megfigyelésre épülő módszereivel. Ezen a tapasztalaton keresztül fedeztem föl a kutatás értékét. És így találtam rá az etnográfára is. Lassan elkötelezett etnográfus kutatóvá váltam. Először a tőlem és az iskolától is idegen világok, az ifjúsági szubkultúrák közegét kezdtem el tanulmányozni. Később érdeklődésem a társadalmi egyenlőtlenségek nagyobb összefüggései felé irányult, és **mélyebb, filozófiai és elméleti kérdések** kezdtek el foglalkoztatni. Doktori hallgatóként kényelmesen volt lehetőségem hosszú terepmunkát végezni. A nemzetközi szakirodalom is jelzi azt a problémát, hogy a doktori tanulmányok után az egyetemi munka mellett már sokkal nehezebb részt vevő megfigyeléssel járó kutatásokat végezni. Régi vágyam volt, hogy ismét **hosszabb terepmunkát** végezhesek. Erre a Bolyai-ösztöndíj, amit elnyertem, lehetőséget adott. Ekkor már a társadalom és az iskola viszonyrendszere érdekelt leginkább. Az, *hogyan formál az iskola a mindennapokban a társadalom tagjává, állampolgárrá*. Vannak-e, és ha igen, milyen különbségek két egymástól eltérő jellegű intézmény között. Ezekkel a kérdésekkel a fejemben terveztem meg az etnográfiamat. Két olyan intézményt akartam összehasonlítani, amelyek megjelenítik a magyar társadalomban lévő alapvető egyenlőtlenségeket is. Fontos elmondanom azonban, hogy a tervezés, a kutatás és az írás során is mindig azoknak a fiataloknak a képe él(t) a fejemben és a szívemben, akikről az első naplómát írtam. Az ő küzdelmeik indítottak el a kutatóvá válás útján, és mind a mai napig érzem azt a felelősséget, hogy ezekre a küzdelmekre kell reagálnom, válaszokat vagy új kérdéseket találnom.

2.3. Bejutni a falakon túlra

Ahhoz, hogy megvalósítsak egy ilyen hosszú, szinte folyamatos (vagy visszatérő) jelenléttel járó kutatást, nem könnyű befogadó intézményt találni. A legtöbb ugyanis nem szívesen enged be egy külső szereplőt a falai közé, ennyire megosztva vele mindennapjait. Az etnográfiai kutatásaimhoz intézményeket keresve ez az ellenállás rendszeres tapasztalatom volt. Ebben nyilván benne van az is, hogy a hazai közegben az etnográfia eléggé ismeretlen műfaj (kutatók a legtöbb esetben az iskolába csak egy-egy megfigyelésre, kérdőívezésre mennek). De ennél többről van szó. Az intézmények (és benne különösen a tanárok) rendkívül sebezhetőnek, talán kiszolgáltatottnak is érzik magukat egy olyan szituációban, amikor egy „idegen” folyamatosan ott van, és megfigyeli, mit csinálnak, hogyan zajlik az iskola élete. Nem célom ennek a jelenségnek a mélyebb elemzése, de sokat elmond az iskola intézményéről Magyarországon ez a fajta (be)zárttság. Nem értéktételeként írom le ezt, hiszen a zárttság mögött egyrészt ott lehet a jogos bizalmatlanság légköre (meg kellene [még] valakinek felelni az amúgy is sokszorosan kiszolgáltatott pedagógusszerepben); másrészt a jelenség nem a tanárok és más intézményi szereplők hibás hozzáállásából fakad, hanem az iskola egyfajta erős intézményi légköréből [ethoszából] és struktúrájából, amelyet megtörhet egy állandó külső szereplő. Egy kutató *nehezen illeszkedik be egy jól strukturált intézmény rendszerébe*. Sem nem tanár, sem nem diák, sem nem egyéb dolgozó – akkor mi a szerepe? Az első hosszú etnográfiam során például több tanár úgy próbálta „kezelni” a jelenlétemet, hogy mintegy betett a diák szerepébe. Játékosan ugyan, de elkezdtek többen a diákokhoz hasonlóan kezelni: feleltetni, dolgot íratni velem, stb.

Egy multikulturális iskolai osztály életéről szól Lauren Cantet 2008-as dokumentarista jellegű filmje, *Az osztály*.²⁴ Eredeti címe franciául: *Entre les murs – A falak között*. Nem nehéz úgy látni az iskolai életet, mint a diákok és a tanárok számára **zárt falak között játszódó** mindennapokat. Nem könnyű bejutni e falak közé idegenként. Rengeteg határt, demarkációs vonalat kell átlépni ehhez: a vezető (akár a fenntartó) engedélye, az egyes tanárok engedélye, az intézmény és a tanárok ki nem mondott vagy kifejezett ellenállása. Pedig meggyőződésem és pedagógusi, kutatói tapasztalatom szerint ezek a falak bizonyos értelemben nem is olyan erősek, mint amennyire ez a kép sugallja. A külvilágot nem tudják kizárni, az ott van. A társadalom, az iskolán kívüli mindennapok kikerülhetetlenül behatolnak a falak közé, és érdemes velük kezdeni valamit. A diákok és a tanárok is hozzák magukkal, és nemcsak a zsebükben (a telefonjukkal), hanem érzéseikkel, viselkedésükkel, testükkel, gondolataikkal stb. Nem erősek ezek a falak, mert ahogyan már láttuk fentebb, nagyon is belátni oda. Mindnyájunknak van tapasztalata arról, mi történik egy osztályban, és a tanulók és a szülők nagyon is látják ezt. Jó lenne talán, ha az iskolai szereplők fejében sem lennének ilyen erősek ezek a falak. Ha a tanár nem

²⁴ Ajánlom az olvasónak, hogy nézze meg. Ingyen hozzáférhető magyarul is az interneten. Rendkívül tanulságos film, amely jól kapcsolódik ennek a könyvnek a témáihoz is.

félelemmel gondolna arra, hogy valaki (aki sem nem tanár, sem nem diák) megzavarja az osztállyal kialakult viszonyának zárt dinamikáját, hanem lehetőségként. Jó lenne, ha attól sem kellene tartania, hogy valaki belelát abba, mit csinál nap mint nap a zárt ajtók mögött. A falakat inkább lebontani akaró, a rendszer megbontásától nem féltő, nyitott ajtók iskolájának képe egyelőre kevés helyen valósul meg. Ez érthető, hiszen – ahogy fentebb is jeleztem – a falak biztonságot, védelmet adnak. Egy etnográfusnak ezzel számolnia kell, és maga a *bejutás (nehézségeinek) hogyanja kutatási tapasztalatainak egyik első eleme*, felhasználható kutatási eredmény is. Általában valamilyen informális, személyes csatornán keresztül, vagy valamilyen más, az iskola számára is valamilyen előnyt hozó tevékenységen keresztül lehet megközelíteni az intézményeket, és bejutni hosszabb időre. Így történt ebben a konkrét esetben is.²⁵ Az egyik intézményben, a **Petőfiben** egy *ismerősöm tanított*, aki szintén végzett már pedagógiai kutatásokat, és az ő osztályába tudtam könnyen bekerülni. Az iskola megfelelt azoknak a kritériumoknak, amiket az összehasonlítás szempontjából felállítottam (egy átlagos, középosztálybeli családokat, háztartásokat megszólító és elsősorban az ezekből a családokból jövő diákokat befogadó intézmény). Az igazgató nyitott volt a kutatásra (általában nyitott az innovációkra is), jóban volt az ismerősömmel, és könnyen meg lehetett szervezni a hivatalos befogadást. Ez az út azt is magával hozta, hogy ebben az intézményben *egyetlen osztály életében vettem részt*, és annak nem minden tanára engedett be az óráira. Voltak olyanok is, akik néha beengedtek, néha pedig kérték, hogy ne menjek be. Legtöbbet az *osztályfőnököt* figyelhettem meg, és két további tanárt. A többiek óráiról részben a diákok elmondásai alapján kaptam képet, amit kiegészítettek a megfigyelések. De a lényeg nem is a konkrét órák, hanem általában az iskola világa volt, amelyben ezen a módon hosszabb ideig jelen lehettem. Ezeket a körülményeket persze figyelembe kellett vennem, amikor a tapasztalatokat elemeztem.

A másik intézményt, a **Kálvint** korábban egy *nemzetközi projekttel kerestem meg*, amely jól jött az iskolának, mert éppen (és folyamatosan) útkeresésben volt: hogyan lehetne a nehéz helyzetből jövő, szegregátumban élő tanulókkal más módon iskolát csinálni. Ez az intézmény eleve rá volt szorulva a külső segítségre (anyagi és egyéb nehézségei miatt), s gyakran jöttek falai közé önkéntesek, akik bekapcsolódtak az oktatásba, az iskolai mindennapokba. A légkör is sokkal informálisabb volt (ahogy a fenti történetből is látni lehetett már; ld. az *1.1. Az iskolai minennapok* fejezet második részében a hosszabb naplórészletet). Itt megvalósulni látszott a „nyitott ajtók” iskolája. Ez azonban nagyobb rendezetlenséget is jelzett, ahogy majd később még többször visszatérek erre. A projekt megvalósítása után (amelynek vezetője voltam) már könnyű volt arra kérnem az iskolát (hiszen már megismertek), engedjenek ott maradni még, hogy részt vegyek az intézmény életében. Ez egy *másfajta kutatói jelenlétet* hozott magával a Kálvinba. Itt valóban *az iskolában általában* voltam jelen, s nem egy osztályban. Sokszor nem is az órákon voltam. Mivel pedig már az elején felmértük a vezetővel, hogy nagyon nehéz lett volna a diákok szüleitől hozzájárulást begyűjteni, nem tőlük, hanem a tanároktól kértem csak engedélyt,

²⁵ A körülményeket nem fogom teljes részletességgel leírni, mert az felismerhetővé tehetné a két intézményt.

ezért elsősorban őket figyeltem meg (s ezen keresztül a diákokkal való interakciókat), köztük voltam. Egy idő után pedig nekik segítettem.

Maga ez a különbség is megmutatja a **Petőfi és Kálvin eltérő világát**, amely óhatatlanul azt is jelentette, hogy én is *másképp tudtam kutatni* a két helyen. Joggal vetődhet fel a kérdés, hogy ez a kettősség nem veszélyeztette-e a valódi összehasonlítás lehetőségét. Kétségtelenül fontos volt figyelembe vennem az elemzés során az eltérő adottságokat, de úgy gondolom, épp ezek is részei az összehasonlításnak. Nem sztemderdek mentén való, objektív tényeket leíró munkáról van szó, ahol zavaró tényező, ha eltérés van, hanem *kétféle kutatói jelenlétről*, amely hozhat fókuszbeli eltéréseket, de egyben lehetőségét adja annak, hogy két hasonló, és egyben mégis eltérő világot helyezzünk egymás mellé. Az időtényező miatt pedig valóban képet kaphattam mindkét intézmény mindennapjairól.

A bejutásról szóló fejezet végére is idekíváncozik egy-egy jelenet, amelyek épp a fenti különbség-hasonlóság kettősségére építenek. Az iskola legtöbbször **valósan és szimbolikusan is elkülönül a külvilágtól** a zárt kapun és portáson keresztül, aki be- és kienged. A Petőfiben a portás néni fontos szereplője volt az iskolának. Kettős bejáraton keresztül lehetett bejutni. Az első ajtó után ott volt a portásfülke, a belső (elektromos) ajtót pedig csak a portás néni nyithatta ki egy gombbal (kivéve a reggeli és a délutáni időszakot, amikor tömegesen jöttek a diákok). Tehát a kapuőr szerepét töltötte be. Az első időkben mindig mondanom kellett neki, hogy kihez jöttem, és csak akkor engedett be. Egy idő után azonban megismert, és már automatikusan nyitotta az ajtót. Ez jelezte számomra, hogy elkezdtem „belső szereplővé” válni. A portás nemcsak befelé, de kifelé is kapuőr volt a Petőfiben. Adott idő előtt nem volt szabad elhagyni az iskolát, és ha a diákok ki akartak menni, meg kellett mondaniuk, kinek az engedélyével teszik. Megmaradt bennem egy jelenet, amikor délelőtt el kellett mennem az iskolából, és egy diák az ajtó közelében toporgott, mikor odaértem. Szemfülesen észrevette, hogy ki akarok menni, és hogy a portás nekem ki fogja nyitni, ezért szorosán (de nem zavaróan, és úgy, hogy a portás néni ne lássa) mögém állt, s mikor kinyílt az ajtó, gyorsan mögöttem kifutott. Íme, az idegen, felnőtt szereplő egy ilyen apró helyzetben (is) hozzájárulhat az iskola megszokott szabályrendszerének kikezdéséhez, vagy legalábbis egyszeri megszegéséhez. Hiszen mivel én ott nem tanár voltam, nem kértem számon a diákon, miért megy ki, viszont az én kiengedésemmel ő is lehetőséget kapott a menekülésre.

A Kálvinban szintén fontos szereplő volt a portás bácsi. Itt a kaput az iskola ajtajától az udvar választotta el, s ott volt a kapu mellett egy kis portásfülke. Ez volt Jóska bácsi helye (neki a nevét is tudtam, a Petőfiben a néniét nem),²⁶ aki szintén mindenkit megkérdezett, aki az intézménybe jött. Ez azonban sokkal *informálisabb módon működött* itt. Nem volt gombnyomásra nyíló ajtó. Jóska bácsi pedig megszokta, hogy sokan jönnek kívülről az intézménybe, inkább volt egy kedélyes vendégfogadó, mint szigorú portás, bár a gyerekek felé ő is betöltötte a kapuőr szerepét, ha előbb akartak volna kiszökni. Amikor megsérült, az egész intézmény izgult érte, s szívesen fogadta, mikor vissza tudott jönni dolgozni.

²⁶ Azért használom a néni és a bácsi szavakat (ezeket többen tekinthetik problémás kifejezéseknek), mert ezeket használták az iskolában is rájuk, és jelzi, megjeleníti a szerepüket.

Ezekkel az életképekkel máris eggyel bentebb léphetett az olvasó az iskolákba. Persze már fentebb is több jelenet volt, ami bevezette a két világ megismerését. Lássuk most részletesebben, hová is kerültem. Hogy mi jellemzi az intézményeket és környezetüket, és hogyan zajlottak a mindennapok a Petőfiben és a Kálvinban.

2.4. Ahová kerültem: élet a falakon belül (és kívül)

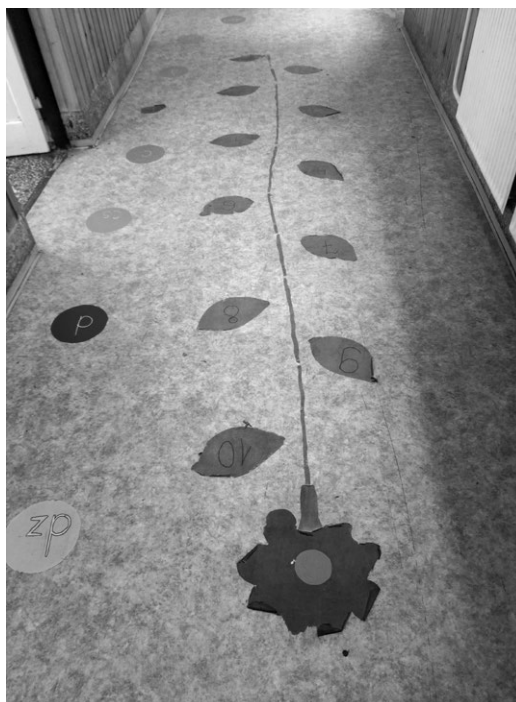
Néhány alapadatot már jeleztem az iskolákkal kapcsolatban a *Bevezetésben* (ld. [Fontos bevezető](#)), most itt szeretnék képet adni a két intézményről részletesebben, és bemutatni mindennapi életüket, alapvető jellegzetességeiket. Nincs könnyű dolgom e bemutatás során. Egyrészt az ott töltött hosszú idő alatt önmagában e jellegzetességekről nagyon sokat tudnék írni, de a könyv terjedelmi korlátai miatt röviden kell összefoglalnom a legfontosabbakat. Másrészt úgy kell ezt a részt megírnom, hogy *adjak is elég információt* az intézményekről, amely keretet ad az elemzéseim megértéséhez, de ne is áruljak el túl sokat, mert fenn kell tartanom az iskolák és a kutatásban való részvevők *felismerhetetlenségét*, névtelenségét (erről ld. bővebben a [2.7. Kutatásetika](#) fejezetet).

Úgy gondoltam, hogy először néhány képpel kezdem, hogy ezeken keresztül valóban *„képet nyújtsak”* az iskolák sajátos világáról. A kutatás során számos képet készítettem és elemeztem, de ezeknek csak a töredéke használható fel publikációban (a többi alapján könnyen felismerhető az intézmény). Íme néhány, amelyet kiválasztottam: mindegyik elárul valamit a két iskoláról. Nem nehéz kitalálni, hogy melyik hova tartozik. Vajon eltalálja az olvasó? Egy játékra hívom. Nézze meg először csak a képeket! A képek után árulom el, melyik kép melyik intézményben készült.

Iskolai terek:



1. kép

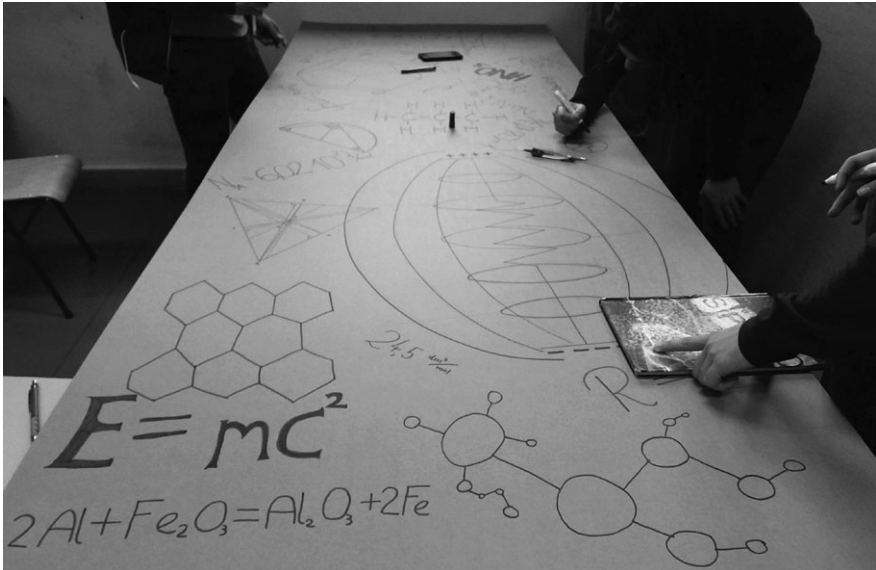


2. kép

Életképek tanórán kívüli foglalkozásokról:



3. kép



4. kép

Iskolai tananyag/dolgozat:

1. Egy iskolában 45 diáknak van felsőfokú nyelvvizsgálója angol vagy francia, vagy német nyelvből. A legnépszerűbb az angol, abból 30 diáknak van meg a vizsgálata, majd a német következik 20, és végül a francia nyelv 15 fővel. Angolból és németből 12, angolból és franciából 7, németből és franciából 5 főnek van vizsgálója. Mindössze 4 diák van, akinek mindhárom felsőfokúja megvan.
 - a. Mi a valószínűsége, hogy véletlenszerűen kiválasztva közülük egy diákot, annak csak egy nyelvből van felsőfokúja?
 - b. Mi a valószínűsége, hogy pontosan kettő nyelvből van meg a vizsgálója?
2. Készítsünk háromjegyű számokat a 0 1 2 3 4 5 számjegyek felhasználásával.
 - a. Mi a valószínűsége, hogy ötten osztható lesz a szám?
 - b. mi a valószínűsége, hogy ötten osztható lesz a szám, ha egy háromjegyű számnál egy számjegyet csak egyszer használhatok fel?
3. A matektanár minden matekórájájáról elkésik. 80%-ban 5 percnél kevesebbet. Mi a valószínűsége,
 - a. hogy a héten az öt órájáról pontosan egyszer késik 5 percnél többet?
 - b. hogy legfeljebb kétszer késik 5 percnél többet?
4. Az 52 lapos pókerkártya csomagban 13 kőr van. Az egyik játékos kapott nyolc lapot, mi a valószínűsége a következő eseményeknek?
 - a. pontosan 1 kőr van a kezében lévő nyolc lap között?
 - b. van kezében kőr?

5. kép (átirat)²⁷

TRAVELLEREK

1. rész

A travellerek (utazók) és az angliai cigányok ugyanazok?
A Csokoládé c. filmben melyik színész játsza a travellert (utazót)?
Hány traveller (utazó) él Európában?

2. rész

Mi a hasonlóság a travellerek (utazók) és az angol cigányok között?
Milyen munkából élnek?
Mit tudunk a lovaikról, szekereikről?

6. kép (átirat)

²⁷ A könnyebb olvashatóság érdekében a szöveges tartalmú képeknek e helyen az átíratát közöljük, a képek eredetijét ugyanezen számmal a [Mellékletben](#) találhatják meg. A fenti mellett ugyancsak átíratot közlünk a 6., 7., 8., 10. és 11. képek esetében.

Hirdetések tanórán kívüli foglalkozásokról:

<u>Hétfő</u>
12:15 - 5. hittan
14:00 - csávó csoport + csaj csoport
<u>Kedd</u>
12:15 - 6. hittan
14:00 - csaj csoport + csávó tanulószoba
<u>Szerda</u>
14:00 - mentorcsoport + nyolcadikos tanulószoba
<u>Csütörtök</u>
14:00 - anyanyelvi angol + nyolcadik hittan
<u>Péntek</u>
13:00 - Film-klub

7. kép (átirat)

EGYÉB, NEM TANÓRAI PROGRAMOK

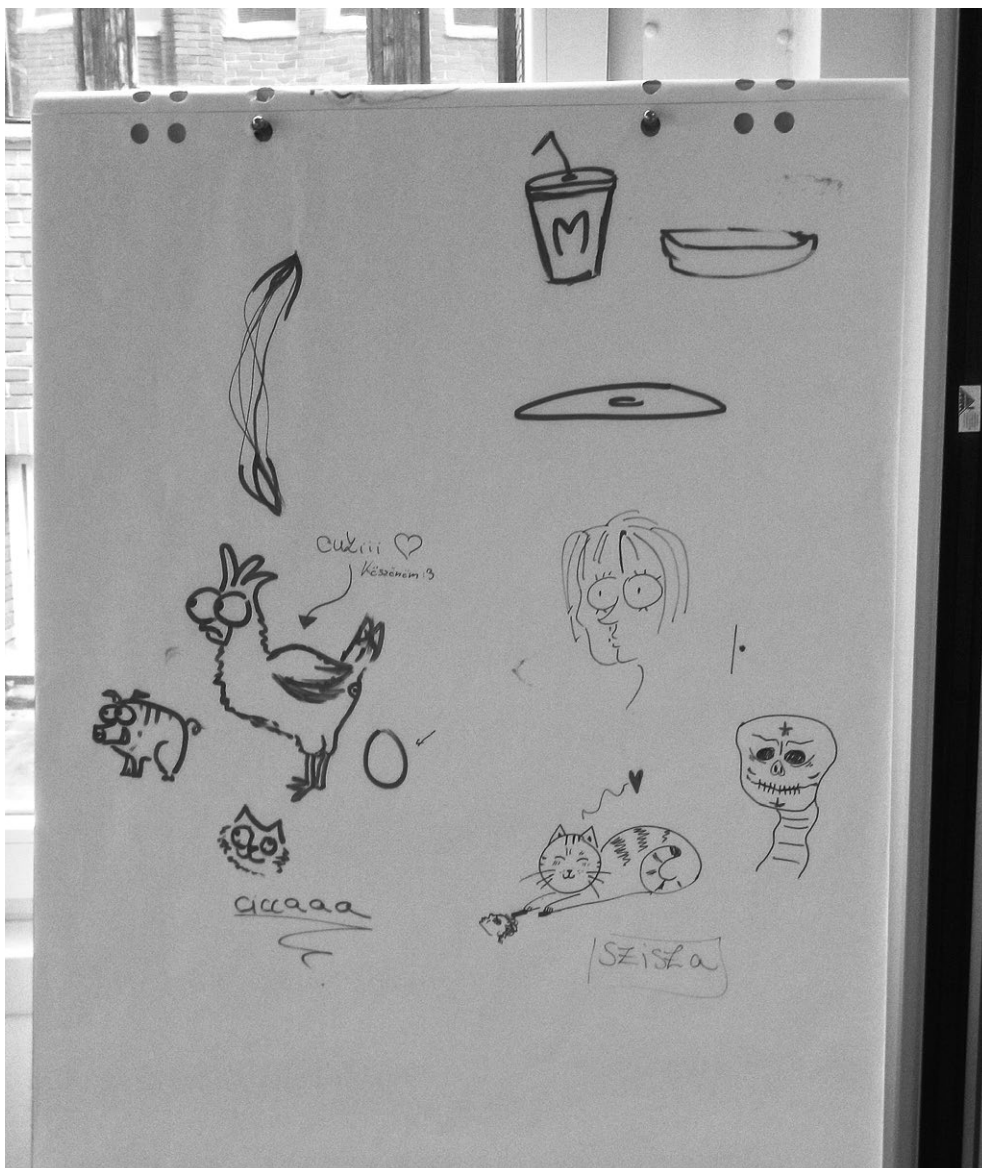
a témahéten (február 25. – március 1.)

téma: **A JÁTÉK**

időpontja	rendezvény/program	helyszíne
02.25. hétfő első nagyszünet	Retro játékiállítás megnyitó + játékokkal kapcsolatos versek megfilmesítése, verssel, filmbejátszással – pályázat kihirdetése	aula
12.26 kedd első nagyszünet	„Fekete doboz” játék Kitapogathatók, hogy mit rejtenek a reálszakos tanárok által összeállított dobozok.	fizika terem (317.)
02.26-27. kedd-szerda első-második nagyszünet	e-sport (xbox FIFA + Kinect játékok)	tükrös terem tornacsarnok
02.27. szerda első második nagyszünet	Kisfilmek a nagyvilágból „játék és játékosság” francia-német-olasz-orosz videók	aula
02.28. csütörtök második nagyszünet + 6-7-8. óra	Retro tanári játékiállítás kvíz eredmény kihirdetése	aula médiaterem
03.01. péntek első nagyszünet	Twister-csapat társasjáték (osztályonként 4 fős csapatok)	aula

8. kép (átirat)

Táblakép (diákok rajzaival):



9. kép

Íme a megfejtés:

1. táblázat. Melyik intézményben készültek a képek

Kálvin	Petőfi
2., 3., 6., 7.	1., 4., 5., 8., 9.

Valószínűnek tartom, hogy nem volt nehéz kitalálni a képek helyszíneit. Talán a [9. kép](#) lehetett kétséges. A diákok kreatív megoldásai hasonlóak lehetnek, amivel kitöltenek egy üres táblát, bár lehet, hogy itt is lehetne olyan kulturális jellegzetességeket találni, amelyek jobban illenek a Petőfiébe. A többi kép esetében a témák, az életkor, a diákok feltételezett kulturális vagy etnikai háttere útmutatóul szolgáltak.

Ahogy beléptem a Petőfi-be és a Kálvinba, már láttam, hogy bár mindkét esetben egy iskolába érkeztem, de **merőben más a terek elrendezése**, kinézete. Más a légkör, amit már az első alkalommal is éreztem. A **Petőfi**ben hatalmas aula fogad, több emelet, sok diák, tiszta folyosók, fehér falak. **Letisztult tér**. A fehér falakon idézetek és egyéb feliratok nagy fekete betűkkel, pl. „Komplex laboratórium”, vagy a képen is látható „Vészszuhany a kémiaateremben”, a periódusos rendszer jelei és szép idézetek. Például:

„Az igazi tudós... képes arra, hogy elviselje a megpróbáltatásokat, akár még az éhezést is, csak hogy senki ne szabja meg neki, hogy milyen irányba folytassa munkáját...”
Szentgyörgyi Albert

(TNP 2019. 02. 25.)

A diákok előtt a tudós alakja identitásképző példaként jelenik meg (legalábbis ez a szándék látszik), a tudás, a tudomány értékes dimenziók, amelyeknek „szent” helye az iskola. Egyrészt jó érzés ebben a letisztult, és sok diák hangjától betöltött térben egykori diákként és pedagógusként sétálnom. Ismerős iskolai közeg. A tanulás közege. Szinte **kellems az érzés**, amelyet a felszereltség, a modernitás, a tisztaság, az egyszerűség kivált belőlem. Másrészt viszont rögtön érzem, milyen erős kontrasztban van ez azzal, amit a Kálvinban éltem át, és a „tudomány fellegvárának” érzete némileg **nyomaszt is**. Itt nincs olyan udvar, ahol játszani lehet, és az épület hatalmaságában is van valami nyomasztó. A **Kálvinban** egész más lenni. Oda szintén ismerősként léptem, mert visszaidézte bennem az egykori iskola közegét, amelyben dolgoztam. Ez egy kicsi, földszintes épület, amelyet udvar vesz körül. Nincs nagy aulája (kis tornaterme is egy külön épületben van), csak szűk folyosói. A padló linóleumborítású (ami néhol felszakadt), a falakon pedig diákok és tanárok által festett színes képek. A **2. képen** az alsó tagozat folyosói padlója látható. Természetesen az életkori eltérés is megjelenik itt, de összességében az iskolai terek erőteljesen más használata, belakottsága jellemző, amely részben független az iskolaszinttől. Persze a Kálvin is egy sulis, itt is termék vannak, székekkel, padokkal, de inkább a 80-as évekbeli általános iskolámba vitt vissza az itteni hangulat. **Semmi modernség és letisztultság**. Ezzel együtt itt szintén kellems érzések fognak el: a **családiasság, a közvetlenség**

ismerős légköre magával ragad. Ugyanakkor rögtön érzekelem, hogy mások a Kálvin lehetőségei, mint a Petőfinek. És ez *elszomorít*.

Ahogy a **kontextusok** is egészen mások. A **Petőfi egy szép, kertés és lakótelepi házakkal körülvett** vidéki város szélén helyezkedik el. A kisváros utcáin sétálva 15 perc gyaloglással jutottam el nap mint nap a buszvégállomástól az iskoláig. Az iskola nem az adott város „legelitebbnek” tekintett középfokú intézménye, de jó eredményei vannak, és a város és a környék alapvetően középosztálybeli gyerekei járnak ide. 9–12. évfolyamon van 17 osztálya, erős természettudományos irányultsággal (de van humán tagozata is), 500-nál is több diákkal, majd 50 tanárral. A gimnázium elődintézménye az 50-es évektől működött. A jelenlegi, modern épületet a 80-as évek közepén adták át. Az iskola kapcsolatot ápol a helyi vállalkozásokkal. A külső kapcsolataiba nem láttam mélyen bele, de sokkal inkább tűnt egy hagyományos, inkább magába zárkózott intézménynek, „*elkülönült várnak*”, mint egy helyileg sok mindenbe bekapcsolódó iskolának. Később az elemzésben még írok a diákok rétegzettségéről. Amit itt még fontos megjegyezniem, hogy a diákok összetételére vonatkozóan mindkét iskolában a saját és a tanárok benyomásaira támaszkodtam, nem végeztem szisztematikus adatgyűjtést a diákok háttéréről. Ez érdekes kiegészítő információ lett volna persze, de egyrészt nehézkes és időigényes vállalkozás,²⁸ másrészt úgy láttam, hogy a konkrét adatok nem befolyásolták volna érdemben a kutatásom. Én a (vélt vagy valós) pozíciók értelmezésére, megélésére voltam inkább kíváncsi.

A **Kálvin** egy *lepusztult városi lakótelepen van*, a közelben egy *szegregátum*, amelyből a gyerekek egy része jön. Ez utóbbi hírhedt környéke a településnek, jellemzi a bűnözés, a drogfogyasztás, a drogkereskedelem és az épületek rossz állapota. Ebben az iskolában csak 100-nál valamivel többen vannak a diákok 1–8. évfolyamon, tizen-egynéhány pedagógussal, (évfolyamoként egy-egy kis létszámú osztállyal).

Ahogy átjöttem a környéken, és beléptem a régi, megviselt épületbe, az volt az érzésem, mintha egy másik ország iskolájában lennék. Az iskolát egy egyház vette át a 2000-es évek elején. Az épület az önkormányzaté, és előtte is iskola működött benne. Az intézmény a honlapján is jelzi, hogy az iskolában nagy a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya. A szegregátumon kívül jönnek ide állami gondoskodásban élő tanulók, vagy olyanok, akik máshol élnek, de szintén hátrányos helyzetűek és/vagy cigányok, vagy olyan háztartásokban élő gyermekek, amelyek idénymunkák idején/csak bizonyos időszakokban tartózkodnak Magyarországon. Ez utóbbi tanulókkal a hazai közoktatás különösen nem tud mit kezdeni, mert nem tudnak egész évben iskolába járni. Így nem látják őket szívesen, nagyon nehéz ehhez ennek a merev rendszernek alkalmazkodnia. Ebben a suliban viszont lehetőséget kapnak. A Kálvinnak egész más a beágyazottsága, mint a Petőfinek. *Sokkal kevésbé „elkülönült vár”*. Ugyan a szegregátummal és az ott működő civil szervezetekkel csak némi kapcsolata volt az intézménynek, míg ott voltam, bár történtek kísérletek arra, hogy erősebb legyen ez az együttműködés. Miután a kutatásom lezárult, szintén volt erre kísérlet. Jelenleg nem

²⁸ Ehhez etikai engedélyt szerezni, megfelelő kvantitatív mérőeszközt készíteni és kitöltetni, stb.

tudom, hol tart a dolog. Viszont az igaz volt, és ma is az, hogy rengetegen, különféle szereplők jönnek-mennek az iskolában. A tanárokon kívül több önkéntes, civil szervezet van jelen az iskola mindennapi munkájában: színjátszás, zenei nevelés, szakkörök, sportedzések tartásában vesznek részt. Az egyház szervezésében rendszeresen jönnek külföldi vendégek és önkéntesek is: például egy alkalommal az Egyesült Államokból jött egy csapat, akik önkéntes munkában betonozták és burkolták le az egyik tantermet. Az iskola sokféle projektben vesz részt, s ennek során más iskolákkal is együttműködik. Ahogy fölírtam magamnak a kutatásom elején a terepnaplómba: „*Sokan pesztrálják ezt az iskolát.*” (TNK 2017. 06. 26.)

Érdekes volt átélni ezt az *átjáróházat*, amelyhez bizonyos értelemben én is csatlakoztam az első projekttel, és aztán magával a kutatással is, de amelyhez kezdettől fogva *ellentmondásos viszonyom* alakult ki. Egyrészt jó volt látni az életet, a kezdeményezések sokaságát, az önkéntesek jó szándékát, és hogy ezek a gyerekek mennyit kaphatnak, amit mások nem. Másrészt viszont több szempontból is problémásnak láttam ezt a folyamatot (s erre még visszatérek az elemzésben, a *4.1. Gettóiskola – fancy iskola* 6–8. pontjaiban):

- A sok kezdeményezés nagyon sok plusz elfoglaltságot jelentett, és a tanárok egy része panaszkodott is arra, hogy a tanítás, a tanórák szenvedtek hátrányt emiatt. A Kálvin – szemben más intézményekkel – rendkívül rugalmas tudott lenni az órákon kívüli foglalkozások tekintetében, de ez azzal is járt, hogy az iskola megszokott rendje, ritmusa gyakran megtört, és a hagyományos tanítási formák háttérbe szorultak.
- A kívülről jövőket nem mindig volt könnyű az iskola rendszerébe beilleszteni, kezelni. Mivel nem voltak iskolai alkalmazottak (és az iskola szinte csak hálás lehetett nekik), öntörvényűvé is válhattak. Az igazgató nehéz helyzetbe került, amikor azt látta, hogy egy önkéntes által tartott foglalkozás nem megfelelő színvonalú, vagy az önkéntes maga szabta meg a kereteit, amelyek az iskolába nehezen voltak beilleszthetők, vagy nem is valódi igényt elégítettek ki. Például jött egy ausztrál önkéntes, hogy ő itt akar segíteni, és asztalterítést tanítana a diákoknak.
- Az önkéntességet többször belengte egyfajta felülről jövő, leereszkedő (gyarmatosító) légkör. A szegény gyerekeken jó szándékú ugyan, de valójában „lefelé néző”, „sajnálak és felülről segítek neked” megközelítés volt ez (erről még ld. a *4.1. Gettóiskola – fancy iskola* fejezet legvégét). Akkor is, amikor középosztálybeli tanulók jöttek más iskolákból, hogy a szegény és más gyerekek között „toleranciát tanuljanak”.

A terek, a kontextus és az első élmények elemeiből indultam ki, de térjünk vissza még a többi képhez is, amelyek beszédek a két iskola mindennapjainak különbségeit illetően.

A *tanórán kívüli programok* tekintetében a képek (3. és 4. kép) érzékeltetik, hogy a Kálvinban *jellemzően alkotó, egyszerűbb folyamatokra épülő* tevékenységek voltak: keretszkesedés, kézműveskedés, főzés, amelyekbe bele volt szöve a roma identitás, hovatartozás kérdése is. A *3. képen* is az látszik, amint egy foglalkozás keretében a gyerekek a nemzetközi roma zászlót készítik el. Az ilyen tanórán kívüli programok esetében sokszor volt az a benyomásom, hogy a kollégák kreatív, érdekes tevékenységeket gondoltak ki. Például a gyerekek saját kisfilmeket készítettek csoportokban – játékos vetélkedő volt, ötletes elemekkel az udvaron. Máskor viszont a tanárok *nem tudtak kilépni bizonyos iskolai*

sablonokból, amelyek itt viszont nem működtek jól. Például az „'56-os emléknep” ünnepélése egy városi sétában végződött, emlékhelyek megtekintésével, igazán ötletes és játékos megoldások nélkül. A gyerekek unták is a sétát, és folyamatosan fegyelmezni, egyben tartani kellett őket, hogy ne széledjenek szét a téren.

A Petőfi tanórán kívüli foglalkozásai más jellegűek voltak. A tanulók már csak a koruk miatt is több *önállóságot kaptak*, sok tevékenységet önállóan, maguk szerveztek; témáikat tekintve az előírt tananyaghoz sokkal inkább kapcsolható elemek jelentek meg ezek tartalmaiban (mintegy ki is egészítve az iskolai anyagot érdekességekkel, többletinformációkkal). Az iskola hagyománya volt természettudományos napokat tartani, amelyekre az osztályok/csoportok kreatív tevékenységekkel készültek. Ennek egy részletét látjuk a *4. képen*, épp amikor az osztály egy csoportja plakátot készít. A másik képen azonban (*8. kép*), ahol az egyik témahét (egy téma köré épülő tanórán kívüli tevékenységek: alternatív tanulási forma) eseményei szerepelnek, hasonló szervezés látszik, mint a Kálvinban: itt is a tanárok készítettek feladatokat, játékokat. Eközben a tematikus különbség is látható: a tanárok ügyeltek arra, ahogy fokozottan megjelenjenek tantárgyi tudáselemek.

A Kálvinban a rendszeres tanórán kívüli programok jellemzően sokkal inkább *elszakadtak az iskolai tudás* világtól. Ahogy a plakáton is látszik (*7. kép*), ebben az iskolában (az egyházi jelleg miatti hittanon és az anyanyelvi segítő miatt jelen lévő angolon kívül) *az önismereti és a tanulást segítő* tartalmak kerültek középpontba. A „csávó-” és „csajcsoportok” olyan teret biztosítottak a (felső tagozatos) gyerekeknek, amelyekben szabadon beszélhettek a problémáikról, többek között a szexualitásról is. Az elnevezések mutatják, hogy az iskola sokszor igyekszik a gyerekek kulturális mintázatára reflektálva nevelni, és az ő nyelvükön megszólítani őket. Ebben a megoldásban („csávó-” és „csajcsoport”) rejlik egy pedagógiai reflexió arra is, ahogyan a (társadalmi) nem kérdése megjelenik a gyerekek és családjaik közegében (ld. erről a *4.17. Ráadás: nem és szexualitás* fejezetet).

A tantárgyi tudáshoz való eltérő viszony a *tananyagban* magában is megjelenik a két intézményben (ld. *5. és 6. kép*). A Kálvinban a tantárgyi tanítás során is sokkal több a *tantervi kereteken túlmutató* elem van. Itt (a *6. képen*) például a travellerek témája kerül elő. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy ez a kép akkor készült, amikor az iskola kísérleti jelleggel egy teljesen saját tantervi és órastruktúrát alakított ki, pontosabban a hagyományos órai keretektől elszakadva a tanárok, illetve egyéb segítők inkább blokkokat, foglalkozásokat tartottak, és hagyományos órák nem is voltak a felső tagozaton. Ennek a része volt ez a feladat is.

A Petőfiből egy a valószínűségszámításhoz kapcsolódó matematikai feladatlapot választottam ki (*5. kép*), amelyet a tanár dolgozott ki. Több szempontból érdekes ez a lap. A tanár gyakorlati feladatokat igyekezett kitalálni, amely a tudás alkalmazását feltételezi, a matematikai tananyag egyértelműen megjelenik benne, de a példának jól látható társadalmi vonatkozása is van. A nyelvvizsga, a kockázás a dodekaéderrel, a póker példái megjelenítik azt a társadalmi közeget, amelyben a diákok is mozognak. Egyfajta *középosztálybeli világot* tükröznek, legalábbis ahogy az sokak képzeletében él. Ez a középosztálybeliség pedig fontos kategória lesz az elemzés során.

A fentiekben a két intézmény közötti különbségeket hangsúlyoztam. Ki kell azonban emelnem, hogy a valóban nagy különbségek ellenére sok hasonlóság is van, például:

- a hazai közoktatás (hivatalosan: köznevelés) rendszerébe való beágyazottság, az ebben való, megadott keretek közötti (sokszor útkereső) „lavírozás”;
- a tanári szerep alapvető dimenziói (tanító, nevelő, szabályozó szerepek), a tanár-diák hierarchikus viszony;
- az iskola néhány alapvető térbeli és időbeli kerete: órák, tantermek, tanári, tornaterem, iskolai büfé (itt persze már lényegessé válnak az eltérések is: a hagyományos órastruktúrát felszámoló, kísérletező kezdeményezések a Kálvinban, néhány osztályterem rugalmasabb berendezése és a büfé nem hivatalos működése, a büfés néni segítő szerepe ugyanitt);
- a tanárok jellemzően középszintű pozíciója;
- hasonló humanista értékvilág a nevelésben; stb.

2.5. Alakuló iskolák

Az iskolák jellemzőiről fentebb többször jelen időben írtam, vagy ha múlt időben is, a tulajdonságok úgy tűnhetnek, mint állandó jellegzetességek. És vannak is hosszabb időn át jellemző sajátosságai mind a két iskolának, de a kép árnyalásához hozzátartozik, hogy az intézmények **maguk is változtak** a többéves kutatási folyamat alatt. A *Petőfiben* a változások **nem voltak** igazán **látványosak**. Az iskolai mindennapok nagyon hasonlóan folytak, a hagyományok is körülbelül ugyanazok maradtak. A változás nem érintette az alapvető struktúrákat (a tanítás módja, szerkezete, az iskola működése): ezek stabilak voltak. A változások inkább az ezeken belüli folyamatokban voltak tetten érhetőek. Például hogy a tanulók nagyobbak lettek, az oktatói gárda összetétele változott, a tanárok maguk is változtak. Mivel intenzív jelenlétem egyetlen osztályra korlátozódott, az egész iskolára vonatkozó, intézményi szintű változásokat nem éreztem. Tudtam róla, hogy elindult és működött egy alternatív jellegű tagozat, de ennek részleteibe nem láttam bele igazán, csak tanári elmesélésekből kaptam képet róla. Innovációkat sem láttam, bár egyéni, lelkes tanári kísérletezések itt is voltak: csoportmunka, alternatív jellegű, diákokat bevonó módszerek használata. Különösen a megfigyelt osztály osztályfőnöke kísérletezett.

A kutatásom története szempontjából egy nagy váltások nélkül előrehaladó történetet tudok elmesélni. A kilencedikes osztályba mentem először év vége felé, hogy bemutatkozzak, és a kutatásomról beszéljek. Amikor vége lett a folyamatnak, már a 12.-es osztálytól búcsúztam. Az osztály végig nagyon hasonló maradt. 9. végén ment el egy tanuló, és 10. elején jött egy új, de más változás nem volt a három év alatt. A tanárok közül az osztályfőnök, aki magyart és kémiát tanított, végig maradt. Vele a tanulóknak láthatóan egyre szorosabb kapcsolata alakult ki. Zsolt, akivel szorosan együttműködtünk, sokszor együtt reflektáltunk a történésekre, figyelt arra, hogy miközben megmarad tanári

szerepben, személyes kapcsolatban legyen a diákokkal, törődjön a közösséggé formálással, és tudatosan segítse őket a társadalom reflexívebb tagjaivá válni. Etnográfiám ezt a folyamatot is végigkísérte:

- egy pszichológussal kialakított osztályfőnökióra-sorozatot, önismereti és közösségfejlesztési tartalommal;
- a tanár tudatosan építkező osztályfőnöki óráit, amelyek során számos társadalmi kérdést vett elő;
- Zsolt közösségépítő tevékenységét elsősorban az osztály életének közösségi eseményein keresztül (kirándulások, kötetlen programok) – ezekről hallottam, de nem tudtam rajtuk részt venni;
- az osztály közösségi csetjén keresztül kommunikációval – ennek egy idő után lettem csak tagja (amikor az osztály 11-es lett), s onnantól a kommunikációt is felhasználtam „adatként” a kutatásban;
- Zsolt tanóráin is gyakran kerültek elő tudatosan társadalmi kérdések a szegénység, a nők elnyomása problémáitól (irodalmi művekhez kapcsolódóan) a drogfogyasztásig (kémiaórán); az elemzésben erre részletesebben visszatérek;
- a folyamat eredményeként az osztály közössége valóban erősebbé vált, bár az elkülönülő frakciók mindvégig megmaradtak; az osztály jó része vevő volt a társadalmi reflexióra, bár azt nem tudom kimutatni, hogy ez mennyiben volt Zsolt hatása, és mennyiben voltak már eleve ilyen beállítottságúak a diákok, de úgy tűnt, hogy olyanok is reflektálni kezdtek, akiket nem kifejezetten ezek a kérdések foglalkoztattak; nem volt céloom azonban a hatások mérése, vizsgálata, csak a folyamat követése.

A Petőfivel szemben a *Kálvin* egy gyorsan, *folymatosan és intenzíven alakuló iskola* volt. Itt a három év alatt gyökeres változások történtek. Az ott töltött idő alatt három igazgató is volt az intézmény élén. Ennek a legfontosabb oka az volt, hogy a fenntartó elégedetlen volt a vezetőkkel. Az elégedetlenség pontosabb okait én nem tudtam meg. Inkább szóbeszédeket hallottam, és feltételezésekre tudok építeni. Ezért a vezetőváltások részletes folyamatát, hátterét nem is szeretném itt leírni. A kutatás szempontjából ezek a váltások jól elhelyezhetők az iskola *sajátos helyzetének kontextusában*. Egy nehéz helyzetben, folyamatosan anyagi gondokkal küszködő, szegregált iskola mintha mindig válságban lenne. A válság része az is, hogy az igazgató nehezen birkózik meg a mindennapok feladataival. A személyes és intézményes dinamikák, amelyek vezetőváltást eredményezhetnek, így könnyen felerősödhetnek. A második igazgató elmenetele a kutatásom vége felé történt. A legutolsó vezető munkájáról így már kevés képet tudtam szerezni. A legtöbbet a két év után leváltott Ernő idején voltam az iskolában. Nem könnyű igazgatót találni egy ilyen iskolába. Ernő sem az iskolai oktatás világából jött. Talán pont ebből is fakadt, hogy folyamatosan az oktatás új útjait kereste. Vezetése alatt rengeteget *kísérletezett* az intézmény. Többször teljesen új napi struktúrákat vezetett be. Volt, hogy a közös tevékenységek és az egyéni mentorálás, konzultációk kettősségére épült a nap. Volt, hogy projektszerű oktatásra álltak át a felső tagozaton, a hét utolsó napja pedig a tanároknak szabadnap volt, idő a készülődésre; a diákoknak pedig játékos vetélkedőnap, amikor a nem pedagógus

munkakörben foglalkoztatott munkatársak, illetve önkéntesek szerveztek nekik programot. Ez az utóbbi struktúra látszik az alábbi, 10. képen.

7. osztály PROJEKTNAPOK [redacted] projektfelelős

7:30-8:45 ügylet 8:45-9:00 reggeli	7:30-8:45 ügylet	7:30-8:45 ügylet	7:30-8:45 ügylet	7:30-8:45 ügylet
Számok nap (Matematika)	Kommunikáció nap (Magyar, ének, info)	TTK nap (Földrajz, biológia,)	Időgép nap (Történelem)	Vetélkedő nap
9:00-10:00 I. Fázis 10:00-10:15 szünet 10:15-11:00 II. Fázis 11:00-11:15 szünet 11:15-12:00 III. Fázis 12:00-12:15 büfészünet 12:15-13:35 IV. Fázis	9:00-9:45 I. Fázis 9:45-10:00 szünet 10:00-10:45 II. Fázis 10:45-11:00 szünet 11:00-11:45 III. Fázis 11:45-12:00 büfészünet 12:00-13:20 IV. Fázis	9:00-9:45 I. Fázis 9:45-10:00 szünet 10:00-10:45 II. Fázis 10:45-11:00 szünet 11:00-11:45 III. Fázis 11:45-12:00 büfészünet 12:00-13:20 IV. Fázis	9:00-9:45 I. Fázis 9:45-10:00 szünet 10:00-10:45 II. Fázis 10:45-11:00 szünet 11:00-11:45 III. Fázis 11:45-12:00 büfészünet 12:00-13:20 IV. Fázis	9:00-10:00 I. Állomás 10:10-11:00 II. Állomás 11:00-12:00 III. Állomás 12:00-13:00 IV. Állomás 13:00-13:20 ebéd ALT: 10:00-12:00 FOCI
13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] Zene - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] kerámia	13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] Sakk - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] kerámia	13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] Sakk - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] Művészet	13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] Sakk - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] kerámia	I. állomás: [redacted] II. állomás: [redacted] III. állomás: [redacted] IV. állomás: zenebona TANÍTÁS VÉGE 13:00
H	K	Sz	Cs	P

10. kép. Projektalapú órárend a Kálvinban (átirat)

A jelenlétem utolsó hónapjaiban egy másik pedagógiai kutató is érkezett az iskolába, akinek az lett a feladata az igazgató megbízásából, hogy az intézmény innovációs folyamatait segítse. Közreműködésével egy innovációs csoport jött létre, ami egy új pedagógiai programot készített. Ebben az epochális oktatás kereteit határozták meg a legújabb struktúráként. Az elkészült pedagógiai programon erősen érződött, hogy az adott kutató írta, bár tény, hogy a közös döntéseket építette be a végső változatba, legalábbis azokat, amelyek az innovációs csoportban döntésként megszülettek.

A folyamatos változások forrása részben a *karizmatikus vezető*, Ernő²⁹ volt. Szüntelenül azon gondolkodott, hogyan lehetne jobb az iskola, és *lökte tovább* az innovációt. Másrészt a váltások abból is fakadtak, hogy a kitalált és kipróbált módszerek *mégsem tünnek elég eredményesnek* és hatékonyak a mindennapokban. Egy-egy kísérleti megoldás kudarca hozott egy újabb kísérletet. A *szüntelen kísérletezés* légköre néhányak számára *inspiráló* volt. Különösen azoknak, akiket az igazgatóhoz közel álló körnek tekintett a közösség. Ez jellemzően egy pedagógus képzettség nélküli fiatalokból álló csapat volt. Többek számára viszont a folyamatos változás *terhet* jelentett. Kutatóként is azt éreztem, hogy a szüntelen kísérletezés a zűrzavar és a bizonytalanság érzését növelheti abban, aki valamilyen (bármilyen) módon része az intézménynek. Személyesen szimpatikus volt az inspiráló, kísérletező, reflektív megközelítés is, de megértettem az ennek

²⁹ Természetesen az ő nevét is megváltoztattam.

ellenállókat. Az igazgató vezetési stílusát pedig többen kiszámíthatatlannak ítélték meg. Egyszerre igyekezett bevonni a pedagógusokat a munkába, de közben több autoriter gesztusa is volt (legalábbis amit többen így éltek meg); szerette közvetlenül kézben tartani a dolgokat. A vezetése alatti időszakot számos konfliktus és feszültség szegélyezte. Igyekeznie kellett például megteremteni az intézmény nagyobb anyagi biztonságát, ami azzal járt, hogy termeket kellett kiadnia. Az ebből fakadó kényelmetlenségek, nehézségek miatt (például a bérlők nem rendezték vissza a termet a tanításhoz) a tanárok egy része kritizálta ezt a tevékenységet. Az innovációk elsősorban a felső tagozatban történtek, az alsó tagozatos oktatás interaktív módon, de hagyományosabb struktúrában zajlott. Így a tanítók több iskolai folyamatból kimaradtak. A pedagógiai végzettséggel rendelkező tanárok és a jellemzően fiatalabb, végzettséggel nem rendelkező alkalmazottak között is voltak feszültségek. Akiket a vezető hozott oda, jellemzően lojálisak voltak hozzá, egyfajta belső baráti körre váltak körülötte. Mások viszont kritikusak voltak az igazgatóval, ezzel a körrel és/vagy a vezetési módszerekkel. A végső konfliktus során, amely az eltávolításához vezetett, szintén *kettészakadt a közösség* az igazgatót támogatók és az ellene való fellépést helyeslők között. Még korábbi barátságok is rámentek erre a feszültségre. Nem fogom itt részletezni a pontos folyamatot a résztvevők védelme érdekében, és mert a személyes részletek nem igazán fontosak a kutatás szempontjából. A kísérletezés, a kudarcok, a kezdeményezések és a konfliktusok története inkább az iskola sajátosságai miatt tanulságos. Úgy vélem, hogy ami történt, nem csak konkrét személyek és konkrét helyzetek hozadéka volt. Ez a feszültségekkel teli, *folyamatos változásokban* lévő szervezeti lét *jól összekapcsolható* egy ilyen *szegregált*, nehézségekkel küzdő *intézmény állandó helyzetével*. Az iskola egy kicsi, rendkívül problémás társadalmi kontextusban működő intézmény volt, amely ráadásul kevés forrással rendelkezett ahhoz a speciális feladathoz, amit ellátott, a gyerekek pedig folyamatosan olyan nehézségekben éltek, amelyek a pedagógusok oktató-nevelői munkáján túlmutató feladatokat hoztak magukkal, anélkül, hogy ehhez megfelelő segítséget kaptak volna, vagy megfelelő képzettségük lett volna. Az iskolára jellemző (már említett) *informalitás* egy másik oldala, hogy a személyek feladatai, kompetenciái, és a különböző folyamatok nem voltak jól szabályozottak. Sokan, akik ide jöttek dolgozni, lelkesen vettek részt a mindennapokban, sok jó ötletük volt, de nem volt képzettségük, és spontán, magukra és egymásra támaszkodva kellett megoldásokat keresniük a felvetődő problémákra. Például a már említett „csaj-” és „csávócsoport” története az volt, hogy az egyik fiatal szociális munkás észrevette, hogy milyen neuralgikus téma a felsősöknél a szexualitás, és felajánlotta, hogy csinál egy „sajcsoportot”, ha valaki a fiúknak vezet egy „csávócsoportot”, ahol ezekről a kérdésekről beszélgethetnek őszintén. Az igazgató igent mondott az ötletre, de a foglalkozásoknak nem volt jól kidolgozott tervük, és az érintett szociális munkás is segítség nélkül, maga készült fel a foglalkozás megtartására, a saját gondolataira és némi szakirodalomra támaszkodva. Az önkéntesek bekapcsolódásának sem volt meg a kialakult struktúrája. Volt, hogy egy külső önkéntes az alsóban kezdett zeneterápiás foglalkozásokat tartani, majd anélkül, hogy az igazgatónak szólt volna, a felsőben hirdette meg ezeket a foglalkozásokat. Máskor egy sportfoglalkozás tartását vállalta valaki, amelyre elvitte a gyerekeket, de

egy idő után már csak bement, és elvitte őket különféle programokra, egyeztetés nélkül, ami miatt a vezető beszüntette ezeket.³⁰

A gyerekek életében is rengeteg újabb és újabb kihívás és nehézség jelent meg hétről hétre (bántalmazás, erőszak, kimaradás az iskolából stb.). Az iskolai tanulás hagyományos módjai pedig nehezen működtek náluk. Ez a helyzetekhez való folyamatos alkalmazkodást és újabbnál újabb módszerek bevezetését hozta magával, amelyektől azt remélték, sikerül a gyerekek tanulását jobban segíteniük. Ez a folyamat – tapasztalataim szerint – nem csak ebben az intézményben jellemző. Az ilyen helyzetben lévő iskolák egy részében a reakció egyfajta merev ragaszkodás a hagyományos oktatási, iskolai struktúrákhoz (némi kikerülhetetlen rugalmassággal), más részükben azonban (ahogy a Kálvinban is) egy rendezetlen, folyamatosan változó/kísérletező, konfliktusokkal terhelt, ugyanakkor sokszínű, nyitott, informális és családi légkör és mindennapi élet alakul ki. Ez egy olyan működésmód, amelyet az ilyen iskolákat elhanyagoló oktatáspolitikai környezet is elősegít, mivel elfogadja, hogy vannak szegregált (máshonnan kieső tanulókat befogadó) intézmények, ugyanakkor nem ad megfelelő keretet, segítséget ezeknek az iskoláknak.³¹ Erre, és ennek további következményeire még visszatérek az elemzésben (ld. a [4.1. Gettóiskola – fancy iskola](#) fejezetben).

2.6. Alakuló kutató és kutatás

Nem csak az iskolák változtak, alakultak azonban. A kutatás történetének éppolyan fontos része az én alakulásom, és ehhez kapcsolódóan magáé a kutatásé is. A többéves folyamat során **sok minden változott** az életemben, a gondolkodásomban és az intézményekben betöltött szerepemet tekintve is, és mindezek hatással voltak a kutatás menetére.³² A terepen való jelenlét is hozott új kihívásokat, új utakat. Ezt hívják az etnográfiaiban a kutatás **iterativitásának**, vagyis **úton levésének**. Az új és új iterhez (útvonalhoz) való folyamatos alkalmazkodást jelenti ez. Vagyis egy etnográfia nem lehet elejétől a végéig pontosan megtervezni, és rengeteg **esetlegességhez** kell alkalmazkodni a folyamat során.

Eredetileg az etnográfiam céljai, koncepciója is más volt. Azt terveztem, hogy az **állampolgárság** fogalmát igyekszem összehozni a különféle identitások témájával. A szexuális identitás, a (társadalmi) nemhez (genderhez) kapcsolódó identitások, az etnikai

³⁰ A folyamatokat nem pontosan írom le, mert a történések esetében én nem mindig tudtam mindegyik felet megkérdezni, és volt, aki külsőként nem is volt része a kutatásnak. A némileg megváltoztatott leírással azt a jelenséget akartam megjeleníteni, ami jellemző volt: a spontán, önkényes megoldások jelenléte, és az ebből fakadó konfliktusok.

³¹ Ez már a kritikai realizmus megközelítésében. A tendenciák azonosításáról ld. a [1.3. Milyen tudomány? Kritikai realizmus, politikai gazdaságtan és kritikai pedagógia](#) fejezet 2. ábra előtti részét.

³² A kutatás konkrét történéseit a [3. ábrán](#) lehet időrendben nyomon követni a fejezet végén. Érdemes lehet már most előrelapozni és áttekinteni az idővonalat.

identitások és az állampolgárság, az állampolgári nevelés nem olyan témák, amelyeket a hazai neveléstudományi szakirodalom feldolgozott volna. Közben azonban egyre inkább elszakadtam az ún. identitáspolitikáktól, amelyek az identitások mentén gondolkodnak politikai cselekvésben, és a terepek is egy teljesen *más valóságot* mutattak fel nekem, úgy is mondhatom, hogy *toltak az arcomba*. Az *osztálykülönbségek* kiáltóan széttartó valóságát. A figyelmem ezért egy sokkal erőteljesebben valóságközpontú és *kritikai irányba*³³ fordult, s átkereteztem a kiinduló kutatási kérdéseimet. Sokkal inkább az érdekelt, hogy az iskola hogyan formál nem különböző identitásokkal rendelkező állampolgárokká, hanem *más-más osztálypozícióval rendelkező társadalmi szubjektumokká*,³⁴ milyen *ideológiák* és hétköznapi mechanizmusok által.

A két iskolavilág *osztályalapú elkülönülése* nagyon sok területen és történésben érezhető volt. A terepnaplóimból néhány részt válogattam ennek érzékeltetésére.

[A 3.-osok óráján] egy kislány elmeséli, hogy volt a hivatalban egy undorító néni, aki kioktatta az anyukáját, hogy míg nincs papír, addig nincs kilakoltatás. A tanítónő (Anna) kijavítja az undorítót nem szimpatikusra, s próbálja megérteni, miért is volt az. Ez nem derül ki teljesen. „Ahogy mondta” – válaszolja a kislány. Én azt hiszem, értem mire gondol (hanghordozás, lekezelő hangnem), de Anna inkább meg akarja győzni, hogy annyira nem is volt undorító a néni, hanem segítőkész volt (a kettő nem zárja ki egymást sztem :!)

(TNK 2018. 06. 05.)

Matekóra, Kovács, a fizikatanár, helyettesít. Nevelő szándékkal mondja el, hogy fontos tanulni a matekot, mert érettségizni fognak belőle.

„Persze nem kell érettségizni, de buta, aki nem érettségizik.”

Kiakad azon, hogy egy lány keresztretjvényt fejt: „Matektanár vagyok, jogom lenne most téged feleltetni, s jegyet adni rá. Hogy képzeled ezt? Jól tudod már a trigonometriát? Most beszéltük meg, hogy 99.9%, hogy érettségizni fogtok. Nem veszed észre, hogy segíteni akarok?”

(TNP 2019. 01. 22.)

Mindkét fenti jelenetben nevelni akar a tanár. Ez láthatóan a tanári identitásnak és tevékenységnek fontos része (mindkét intézményben, és számos másikban is). Az is közös pont, hogy láthatóan mindkét pedagógus egy jellegzetesen *középosztálybeli perspektívát* érvényesít: az érettségi és a tanulás fontossága, az ügyintéző elfogadása, az undorító jelző elutasítása tekinthető a tipikusan középosztálybeli társadalmi normarendszer részének.

³³ Az elmélet bemutatásakor kifejtem majd, mit értek az osztály fogalmán, és mit jelent a kritikai jelző ebben a kutatásban: ld. a [3.5. Kritika: Marx szelleme](#) és az [3.10. Osztályviszonyok, osztályszerkezet, sokféleség és iskola](#) fejezeteket.

³⁴ Absztrakt és elvont lehet a szubjektum kifejezés a társadalmi cselekvés alanyát jelenti, és kikerülhetetlen a használata. A [3.4. Marx emberfelfogása: marxi antropológia](#) fejezet második felében térek még ki a fogalom magyarázatára.

A diákok helyzete azonban nagyon más. A Petőfiben valóban az érettségire készültek a tanár ellen lázadó fiatalok; a Kálvinban a kilakoltatás gondjával kellett egy 9 éves gyerekeknek szembesülnie.

Amikor arra koncentráltam, hogy mi az a tartalom (tananyag), amit a diákok tanulnak, és hogyan állnak hozzá ehhez, akkor is nagyon erős volt a két intézmény közötti kontraszt. A Petőfiben a média tantárgyban a diákok ilyen szövegeket kapnak:

Térjünk itt ki egy pillanatra a kép azon tulajdonságára, amit úgy közelíthetünk meg a legjobban, ha felismerjük, hogy léténél fogva kiemel a környezetéből. Szerencsés, ha mindezt úgy teszi, hogy utal az őt körülvevő, képen kívüli világra is. Tehát sűrít, esszenciálisan közelíti meg a tárgyát, és nem csak pusztán ábrázol. A jó kép – és itt most csak arról beszéljünk – nemcsak az ábrázolt dolgot jelenti, hanem azon túlmutatóan hordoz valamit a képen nem látható világból, sőt a fogalmak, érzetek, érzelmek, vágyak szintjén is kommunikál a nézőjével. Ezt a fajta sűrítési funkcióját akkor tudjuk a leginkább létrehozni, ha a kompozíciós eszközöket tudatosan használva építjük fel a kép vizualitását.

(A mozgóképkészítés formai eszközei dokumentum)

Persze nem feltétlenül tanulják ezt szívesen, de láthatóan más jellegű a tartalom, amivel a Kálvin megcélozza a gyerekeket, bevonva a populáris kultúrát, megszólítva kreativitásukat, stb. Erre később több példát is mutatok. A tudásbeli hiányok is sokszor szembeötlőek a kálvinos diákoknál:

Az igazgatónál ülök le. Ott van egy volt diák, akivel Ernő WhatsAppon akar megosztani képeket, de nem sikerül telepítenie a WhatsAppot, mert nem tudja a saját számát (hívni nem tud, mert nincs a telefonján pénz). Én is próbálok segíteni. A WIFI-kódot mikor be akarná írni, akkor a folyót j-vel írja, és nem érti azt sem, amikor azt mondjuk neki ly, ő lj-t ír. El kell neki magyarázni, hogy vannak szavak, amiket ly-nal írunk

(TNK 2019. 01. 08.)

Az erős eltérések még a két iskolai büfé tekintetében is megjelennek:

A szünetben a büfé körül érdekes mikrovilág tárul fel. Érdekes ezt összehasonlítani a Petőfi büféjével. Ott sokkal formálisabb ez a büfé körüli élet: sorban állás, kérés, fizetés... Az árak is drágábbak. Az áruk pedig sokfélék: péksütemények, többféle szendvics.

Ez itt egyfajta szociális, illegális büfé. Nincs rá engedélye az intézménynek, egy kis teremből alakították ki, és a takarítónő ugrik be szünetekben árulni. Az otthon rosszul étkező gyerekeknek olcsó lehetőség valamit még enniük az ebédig. A takarító néni segít olcsón kijönni, jól választani a gyerekeknek. Az áruk is másfélék (sokkal kisebb választékkal): olcsó XIXO üdítők, olcsó melegszendvics, hot-dog, kis sütik, chipsek és csokik.

(TNK 2019. 03. 08.)

Ezeket a jeleneteket keresztül ízelítőt akartam adni a különbségekről, amelyek hatottak rám. Később kifejttem az ehhez kapcsolódó értelmezésem.

A terepekhez kapcsolódó tapasztalatokon és az ideológiai alakulásomon túl egy másik személyes-szakmai fordulat is meghatározta az etnográfiamat. Elkezdtem intenzíven **nevelésfilozófiát** tanítani, és elkezdett foglalkoztatni (még jobban, mint eddig) az oktatás filozófiai háttere, különösen az, hogy **milyen antropológia**, milyen emberkép van az iskolai jelenségek (oktatás, nevelés, tanári magatartás, tanterv, mindennapi interakciók) mögött. Az etnográfiaival párhuzamosan elindítottam *egy másik projektet is* (a Bolyai+ Ösztöndíj finanszírozásában), amely a pedagógusok elméletekre, pedagógiai filozófiákra való rákérdezését, és egyfajta **közös elméletalkotást** célzott előmozdítani. Az a hit vezérelt, hogy mindennapi ideológiáink átformálhatóak, ha találkozunk filozófiákkal, amelyek kikezdi a gyakorlatainkban sokszor reflektálatlanul jelen lévő elképzeléseket. Nagyon megmaradt bennem életem egy korábbi időszakából az az esemény, amikor pedagógusként egy olyan fiatal védője lettem egy fegyelmi tárgyalás során, akit a kollégák egy része ki akart rúgni az intézményből. A tárgyalás során azt éreztem, hogy nem egyszerűen a konkrét esetről vitatkozunk, hanem olyan mélyebb kérdésekről, hogy mit jelent rossz gyereknek lenni (van-e ilyen), hogy kapcsolódik ehhez a nevelés, és mi a nevelő feladata. Azóta is nagyon fontosnak gondolom, hogy beszéljünk, beszélgessünk elméletekről: a cselekedeteink mögött álló pedagógiai gondolatokról, emberértelmezésekről. És az is gondolom, hogy a filozófiai megközelítések ehhez jó támpontot adhatnak. Ezek sokkal kevésbé elvontak, mint amennyire annak tűnnek (erről ld. a [3.1. Fajj. ne. elmélet! Vagy mégis?](#) fejezetet). Így számomra ez a kutatás egyben egy **filozófiai vállalkozás** is lett. Sajnos a részvételi elméletalkotás folyamata megszakadt (bár még nem adtam föl, hogy valamilyen formában folytatom), és a filozófiai és az etnográfiai projektjeimet sem tudtam jól összekötni, de a kérdéseim átalakulásához nagyban hozzájárult az erre a pályázatra épülő út is. E könyvben is nagyon erős ez az elméleti-filozófiai szál.

A kutatási kiindulópontokon túl a **tervezett folyamat** is sokban változott. Azt is mondhatom, hogy amikor beléptem az intézményekbe, még nem tudtam, pontosan milyen módon zajlik majd ez az etnográfia. Vagyis volt a fejemben egy kép, de az út ha nem is gyökeresen, de alapvetően más lett. Korábban egy osztály életébe kapcsolódtam be, és sokkal fiatalabb lévén egy érdekes, felnőtt tagjává váltam a közösségnek. Szerettem ezt a szerepet, és kimondatlanul abban reménykedtem, hogy legalább a Petőfiben is hasonló történik majd. Hamar kiderült azonban, hogy a Kálvinban alapvetően a **pedagógusok között** tudok jelen lenni, és rájuk tudok fókuszálni, a Petőfiben pedig akármennyire is a diákok között ülök le nap mint nap, **nem tudok olyan módon köztük** lenni, mint a korábbi etnográfiam során. Egyrészt a két intézményben egy időben kellett kutatnom, másrészt ezt teljes állás mellett csináltam, mindez pedig azt hozta magával, hogy nem volt annyi időm a részt vevő jelenlétre, mint amikor több hónapon át, majd minden nap együtt voltam egyetlen osztállyal. Másrészt már idősebb voltam, a fiatalok is mások voltak, mint a korábbi terepemen (mondjuk úgy, kevésbé vagányak és nyitottak, mint ott), és a fókuszom sem a fiatalok világára koncentrált (mint a szubkultúrákat kutató etnográfiamban). Végül pedig az adott körülmények is másfajta jelenlétet kívántak meg.

A Kálvinban a tanáriban, a folyosókon, az igazgatóiban mozogtam, és másodlagosan az osztálytermekben, s kifejezetten keveset a gyerekek között, a Petőfiben pedig elég hamar mintegy az osztályfőnök árnyéka lettem, akivel elkezdünk intenzíven reflektálni a mindennapokra.

Úgy gondoltam, itt jól ábrázolná a kutatás indulását és alaphangulatát, ha megsztanám a két intézményben töltött első napom (némileg szerkesztett) terepnaplójának hosszabb részletét. Ezzel kicsit még beljebb vezetem az olvasót mind az intézmények, mind a saját hozzáállásom és terepmunkám módszertanának világába.

Érkezés: A portás bácsi, aki botokkal közlekedik, nehezen enged be minket. Mikor azt mondom, kutatni jöttünk, akkor furcsán néz. Az igazgatónő nincs itt, és neki szüksége van arra, hogy valakihez jöjjünk, így szól az igazgatóhelyettesnek. Ő kérdezi, hogy hova mennénk, ha a felsőbe, akkor majd Katihoz mehetünk órára, de én mondom, hogy először csak bemegyünk, aztán meglátjuk. Kicsit körbenézünk az épületben. Furcsán üresnek tűnik a felső tagozat. Megnézzük a művészi ábrázolásokat, amik a falon vannak. A gyerekek a folyosón vannak (szünet van), és az illegális büfénél gyülekeznek. A büfé egy ablak mögött van, és nem hivatalosan működik, mert azt nehéz lenne elintézni, de a gyerekeknek fontos, hogy legyen mit venniük napközben. Az egyik fiú (nagydarab), aki egyfajta hangadónak tűnik, provokálja a másikat. Hétköznapi életképnek tűnik. A tanáriban már ismerősként köszöntenek minket, megkínálnak az aznapi reggeli maradékával (felvágott és kenyér). Alma is ki van rakva. A gyerekek a suliban reggeliznek. Ezt nem láttuk, ezután érkeztünk.

Végül megjön az igazgatónő is, és beenged minket a szobájába, ahol letelepszünk, és vele kezdünk beszélgetni. Ő, ahogy múltkor is, amikor én voltam nála a kutatást bemutatni, szívesen és hosszan mesél. [...] Elmondja, hogy a gyerekek 15:20-ig vannak, de utána gyors a váltás, mert az estisek 4-re jönnek. 60-an vannak, de persze nem mind járnak be. Próbaérettségi lesz, arra visszajönnek. Teljesen vegyes korosztály. Az utóbbi időben a 16 évesek megjelentek. Elmesél egy történetet egy tündéri kisfiúról, aki ide járt, aztán balesetet szenvedtek a szülei, a nagymamájához került, majd valami rokonhoz Pesten, és aztán betöltötte a 16-ot, s így nem vették föl sehová. Ide jöhetett, mert a sulit nappal is és estis pecsétje ugyanaz. Vannak állami gondozott gyerekek is. Pl. két testvér, akik nem így kerültek ide, de az anyjuk nagyon elhanyagolta őket. Többször volt, hogy piszkos volt a nagyobbik kislány, vagy nem törődött azzal, hogy átkösse a sebé. Egyszer valami történt a lánnyal, ki kellett hívni a mentőket, és felhívták valakit a szegregátumban, hogy üzeni az anyukának: 10 perc múlva legyen itt, különben szól a gyámügynek. Itt is volt az anyuka, s bement a lánnyal a kórházba, de aztán megint nem volt átkötve a sebe. Mivel előre mondta neki, hogy ha így lesz, akkor szól a gyámügynek, ezért ezt is tette. Elvették az anyukától a gyerekeket. Három testvért. Azóta sokkal rendezettebbek a lányok. Mondjuk a nagyobbal van gond, mert már többször volt, hogy körözés volt ellene. Barátja van, és néha nem megy vissza az otthonba, hanem nála alszik. Vagy megígéri, hogy este visszamegy, és aztán nem teszi (csak pár nap múlva), s akkor itt a rendőrség a sulinál. „Van itt minden” – meséli. Van, akinek gyereke lett, és aztán gyerekestül jött

az órára. Aztán vége lett a 2 éves kapcsolatának. [...] Az utazás miatti fluktuáció nagy gond. Van a 2. osztályban pl. egy 12 éves kisfiú, akivel elmentek Erdélybe, aztán Angliába, ott járt valahova, de nem derült ki, pontosan hova... és mire most visszakerültek, még csak másodikos lehetett. Van, akiről tudni, hogy külföldre megy az anyukájával, aki kurva. Azt mondja, hogy mindenfélét dolgozott, de „én tudom, hogy ez mit jelent”.

Biológiaóra: 9:15-kor a székek levételével kezdődik az óra. Az óra előtt a folyosón egy szék. Az osztályban 5-en vannak, mert a sakkversenyre mentek el 3-an, pont a legjobbak. Két fiú ül elöl, majd egy pad kihagyás, és aztán a lányok. A lányok közül az egyik kikéredzkedik a mosdóba.

Ismétlés van: az ökoszisztémáról és a környezetkárosításról.

„Ne legyetek ma zavarban. Meg vagytok zavarodva...” – utal a jelentétünkre (és nem tudom eldönteni, hogy ez valóban így van, vagy előttünk mentetetőzik). Az ismétlés a feladatok olvastatásából és közös megbeszéléséből áll. Közben azon gondolkodom, hogy ez az „ökoideológia”, ami a könyvben megjelenik (66. oldal), pl. mennyire is van közel (vagy távol) a diákok világától. Közben bejön egy lány. A téma a szennyezések.

A tanár próbálja rávezetni a csoportot:

„A könyvben ki van emelve fekete betűkkel.” Az ózonnál beszélnek, az elvékonyodásáról, s rákérdez, mitől. Majd a savas eső a téma. Hogyan alakul ki?

Nincs válasz. Felolvastatja a könyvből. (Nem túl hatékony – ez jut eszembe ott.) Az eutrofizációt beszél meg (ajjaj, nem tudom, mi az, de mondjuk hetedikesként nem is érdekelne... :!)

Közben megfigyelem a termet is. Kicsit lepukkadt, de azért van sok dekoráció. A tankönyvek hátul vannak, onnan veszik el a gyerekek. A tanárnő tollakat hoz egy zacskóban, és abból ad a gyerekeknek, mert náluk nincs. A táblán egy rajz: korona, benne KING, alatta nevek.

„Szűk – tág” – valami kapcsán ezt mondja a tanárnő. Erre nagy röhögés.

„Jó, ezen próbáljunk meg túllendülni! A következő órán dolgozat!” Diktál néhány kérdés-feleletet. Úgy tűnik, ezek lesznek a dolgozatban is!

„Egy hang nélkül elpakolsz!” – rituálé az óra végén. Csöngetés. A tanárnő még marad, kicsit beszél velünk.

[...]

Sakkszakkörön: 4 gyerek (9-10 év körüliek) van. Elmélyülten játszanak egymással. Segítik egymást, egymásnak is magyaráznak a játék során. Aki tartja, önkéntesként van itt. Versenyre készíti fel a gyerekeket. A gyerekek ott vannak már fél 9-től, és már fél 11 van, nagyon elmélyültek benne. Az egyik kisfiú megkérdezi, hányas a lábam... „Az én bátyámnak 41-es, és 10 éves” – mondja büszkén. Közben lankad azért a figyelem. A telefonnal játszanak. Megbeszéljük, kinél milyen van. Vita arról, hogy kijött-e már az új Samsung, az egyik lány bátyjának lehet-e már az...

Az önkéntes a játék végén elmondja, hogy mi a feladás rituáléja, és hogy kézfogással kell megköszönni egymásnak a játékot. A gyerekek követik. Látszik, hogy tudnak fegyelmezett rituálé részei lenni itt. Megkérdezem az egyikőjüket, hogy szeret-e sakkozni, és azt válaszolja, hogy igen (láthatóan jól tud), de otthon nem szokott, csak

a suliban, otthon inkább tévézik. Mivel az osztályba óra közben nem mehetnek vissza a gyerekek, és az őket a sakkszakkörre kísérő tanárnő nem akarja, hogy mobilozzanak, azt találja ki, hogy kölcsönözzenek könyveket a könyvtárból, és a hátralévő időben azt olvassák. De a könyvtáros nem engedi meg ezt. Felháborodva jön vissza ezért a tanárnő. Jelzi nekem, hogy vannak itt bajok (a könyvtárosra, de talán másra is utalva..., és hogy még beszéljünk...). Az önkéntest megkéri az egyik fiú, hogy játsszon még vele egy meccset (mert megígérte). Elkezdik, a többiek nézik. Gyorsan mattot ad a fiúnak. „Ebből is tanultál!” – mondja neki.

[...]

Az alsós részbe is átmegyünk. A termék itt alsós módon vannak berendezve, sok játékkal, színesen, sok eszközzel, otthonosan. A folyosón rajzok. Az udvaron kosaraznak, majd fogócskázna a gyerekek. Egy kisgyerek odajön, és összepacsizunk vele. Ez a nyitott fogadtatás jellemző. Az udvaron nincs tanító, és némi agresszió is van, ahogy látom a fogócska közben.

Amikor átmegyünk a másik részbe, egy tanár-diák konfliktus közepébe csöppenünk. „Nem hiszem el, mondom neki, hogy ha még egyszer megcsinálja, akkor ez az utolsó, és megcsinálja!” – ordítja a pedagógus. „Átmászott a kerítésen, és visszafafázott.” „Hülye vagy!” – mondja a tanár. „Asszonyoskodik” – mondja a diák. Majd valamire azt mondja, oké. „Ne okézzál!” – üvölti a tanár, majd az igazgatónő bevezeti kézen fogva az irodájába a rendetlenkedő 11-12 éves forma gyereket.

[...]

Közben a kollégám, akivel együtt jöttünk, elmeséli, hogy volt az informatikaórán, és beszélgetett a tanárnővel, aki szerint nincs fogadókészség a módszertani újításokra. Pedig ő próbálta behozni a KIP-et, az interaktív táblát. Ők jók informatikában. Digitális bennszülöttek, és lehetne belőlük programozót nevelni, de a tanárok leginkább tan-könyvből tanítanak.

(TNK 2017. 04. 06.)

Az első nap még az említett projekt kezdetét jelentette, amikor egy másik kollégával ketten mentünk. Még sok minden történt, de csak néhány életképet emeltem ki, amelyek jól bemutatták az első benyomásaimat, azt, hogy mi is történt ott az első időkben, mikor jelen voltam, és azt is, hogyan írtam meg ezt napló formájában.

A Petőfiben hasonló naplót írtam, de azt (mint több későbbit) megosztottam az osztályfőnökkel. A lenti részlet azt is bemutatja, hogyan működött a közös reflexió Zsolttal. A különféle színek jelzik a szöveg eltérő szintjeit.

Zsolt naplója

Gyuri naplója

Zsolt kommentjei

Gyuri kommentekre reagáló kommentjei

Zsolt kommentekre reagáló kommentjei

Gyuri most jön először órát látogatni. Van bennem emiatt feszültség egy kicsi... vagy talán nem is olyan kicsi. Pont most, amikor ennyire szét vagyok esve, nem volt időm készülni, milyen bemutatkozás lesz ez? Milyen első benyomás? (Hiszen nem látott még tanítani.)

[...]

Az érkezés:

A város számomra kicsit „külvárosi”, kertvárosi érzetű részén van az iskola. (Amúgy nem igazán. A városnak hatalmas falusias részei vannak. Ez olyan kettő közötti...) Szép, modern épület. (A 70-es években épült és költözött át ide az iskola...) Kívülről is impozáns, és belülről is egy jól felszerelt, tiszta iskola. (A bajok a falakon belül vannak: súlyos gépészeti problémák.) Hatalmas aula fogad, ahogy belépek, lépcsővel, ahol le lehet ülni, egyfajta közösségi térnek is tűnik a nagy terem. Az iskolába belépőt Petőfi képei fogadják (az iskola névadója), és ez a grandiózus intézményi tér, ami nem tudom eldönteni, mit is közvetít: az iskola mint intézmény nagyságát? Ennek az iskolának a közösségi és egyben „nagy”, „modern” jellegét? Mindenesetre megfog.

Van némi személytelenség a térben, főleg persze összehasonlítva a Kálvinnal. Igen, egyértelmű, hogy rögtön hasonlítok. A nagy tér, a modernség, a jól felszereltség és a „személytelenség” mind olyan tényezők, amiket azért „látok meg”, mert nagyon bennem él a másik terep tapasztalata. A laborok mellett, ahogy elhaladunk, feltűnik a tiszta, letisztult tér, a felszereltség, és mint kiderül, még van egy laborasszisztens is (ha jól emlékszem a nevére). Mielőtt elindulunk az órára, elmegyek mosdóba (ez már sokkal inkább az a klasszikus iskolai mosdó, bár nem nagyon koszos és bűdös, mint sok helyen :), és megkérdezem, hogy itt hagyhatom-e a táskám a nyitott ajtójú teremben. Zsolt talán kicsit csodálkozva is válaszol, hogy persze... Ismét az összehasonlítás: a Kálvinban a tanári zárható volt, és zárták is (kilincs nélkül, kívülről), és a lelkemre kötötték, hogy ne hagyjam elöl a táskám. (Itt is van néha lopás, bár a tanáriból lopás az ritka merészségnek számít. Mindenesetre én sosem szoktam vigyázni, ez persze a saját beállítódásom is...)

A szünetekben sokan jönnek oda hozzám. Tényleg sok most a tanár-diák interakció a szünetben? Vagy csak jobban feltűnik? Mert mindig eszembe jut, hogy lám-lám, milyen jó, hogy ezt látja Gyuri, hogy van kapcsolat, kötetlen kommunikáció köztem és a diákok közt.

(Ezt nem hallottam, csak láttam, hogy odamentek hozzád, de nem figyeltem annyira... :))

Egy érdekes félreértés: mondom Palinak, hogy azért vagyok ilyen fáradt, mert ket-tőig volt a szerenád. Zavartan elfordul, és mondja, hogy ez több, mint amire kíváncsi volt. Gondolom úgy értette, hogy lepedőtorna volt fél éjszaka. Mondom: „A 12.-esek jöttek szerenádozni, tudod...!” „Jaaaa...!”

Érdekes két oldalról: egyik, hogy azt feltételezi rólam, hogy ilyen kendőzetlenül és körítés nélkül bedobom a magánéletem a kommunikációba. Másik, hogy sok diákot ez nem zavart volna, max. úgy tesz tréfásan, mintha zavarná, vagy zavarja, de tréfával leplezi... Nem ilyen viszont mindenki. Az osztályomból sokan nem ilyenek.

Nyelvtanóra

Ahogy belépünk az osztályterembe, a diákok még készülődnek. Mindenki föláll, ez a bevezető rituálé.

[...] ³⁵

Néhány szóban a leülés után bemutat, s azt mondja: „Úgyse bírjátok ki, hogy ne égesetek le!” Majd: „A mai napon szeretném, ha megértőbbek lennétek, mert tegnap szerenádozni voltak a negyedikesek nálam.”

A diákok füzetbe dolgoznak. A szimbólum, ikon és index a téma. Zsolt járkál, ez elég jellemző rá, ahogy látom, óra közben. (Igen, és ez már a csökkentett mód. :D)

Valahova föl van írva: „A tanulás gyökere keserű, de a gyümölcse édes.”

Érdekes, hogy van egy folyamatos alapzaj, ami nekem zavaró (bár ennyi lenne csak náluk az alapzaj általában, mint amennyi azon az órán volt; ld. a szövegem.), de aztán az óra folyamán csökken vagy el is múlik egy idő után. [...]

Az óra elég jól halad. A megfigyeltség miatti feszültségem nem lebénít, hanem végül felpörget, nem érzem az álmoosságom, és élvezem, hogy halad az óra. Ez persze még magabiztosabbá tesz, megőrzöm a kontrollt. Sokat kérdezek, mindig van válasz, nem ül le az óra, és nem is kezdenek el fölöslegesen kötözködni és vitatkozni, szétverve a kommunikációt, mint sokszor.

Maja megint lemarad, hangsúlyozza, hogy nem érti, nincsenek példák neki felírva (holott ez volt múlt órán). Kicsit számonkérő, bár nem annyira, mint szokott. Részben válaszolok neki, részben lerázom. A szemem sarkából látom, hogy Gyuri jegyzetel, rögtön megfordul a fejében, ezt mennyire máshogy értékelheti úgy, hogy nem ismeri Maja rendszeres kirohanásait, számonkérő, követelőző viselkedését.

(Tökre nem éreztem, hogy leráznád :)!) **Én úgy éreztem, hogy valóban lerázom, meg le is akartam. Az más kérdés, hogy ráerősített a benyomásomra a megfigyeltség.**

Alapvetően (félíg akaratlanul) elkerüli a tekintetem Gyurit. Soha nem nézek rá, így egész jól figyelmen kívül tudom hagyni.

Zsolt (már nem tudom, mihez kapcsolódóan) a sasortt hozza elő, és azt mondja: „Különösen egy hölgy esetében nem túl jó tulajdonság.”

Rögtön bekapcsol a feminista énem, és magamban gondolkodom egy rosszallást erre a mondatra. :)

(Na ezt is kicsit a szívemre vettem, mert ez is komplexebb volt ennél. A Varró Dani-versben részletezi egyenként, hogy melyik hang mit idéz fel benne, és azt írja „ó az r sasorra”. És én pont azt akartam üzeni, hogy figyeljük meg, hogy hogy lép túl Varró Dani a kliséken, és behoz a kedvese bájának részletezésébe szokatlan elemeket, hasonlatokat, képeket. Mint pl. a sasortt, mely prototipikusan előnytelen (női) tulajdonság, DE Varró Dani MÉGIS képes a hölgy bájoságát leíró képrendszert gazdagítani vele.

35 Itt van még egy jelenet, amelyben az egyik lány, megkérdezi: „Ki ez a csávó?”. Ezt később idézem fel az elemzésemben Zsolt naplójából. (Ld. a [4.8. A középosztályi perspektíva mint értelmezési és viszonyítási pont](#) fejezet utolsó részében.)

(Ahogy mondtad: különösen egy hölgy esetében nem túl jó tulajdonság. Önmagában szerintem szexista, még ha nem is így értetted. Nekem nem jött át, amit most itt leírtál, ezt nem így mondtad, ennél sokkal sommásabban... nem azt mondtad, hogy a tipikusan (miért is proto? :)) előnytelennek tekintett tulajdonság, hanem mintha ez így lenne.)
Igen, ebben igazad van, tényleg nem fejeztem ki magam elég pontosan.

[...]

Közben azt látom, hogy van némi unottság az osztály egy része részéről. Annyira nem villanyozzák föl őket a versek és a témák. Feltűnik, milyen szép olvasható a táblakép. Nem tudok nem arra gondolni közben, hogy mennyire más ez az óra, mint a Kálvinban. A tanári attitűd is más a diákok felé.

Zsolt közben elkezdí a kellemes és kellemetlen hangok összeszedését a táblán. Ebben láthatóan aztán most részt vesz mindenki. Elkezdí érdekelni a társaságot a téma. Viták is kialakulnak. (Ez most jut eszembe többedik olvasásra, hogy úgy tűnik, másképp érzékeljük a felpeszduilt tanórai légkört. Ez volt az a pont, amikor bár én is nagyon élveztem, hogy sokan bekapcsolódtak, de ugyanakkor egyre parttalanabbá vált a beszélgetés, úgy éreztem, hogy a határán vagyunk annak, hogy teljesen szétcsúszson a kommunikáció, sokan beszéltek párhuzamosan, nem egymásra reagáltak szerintem... És azért tűnt ez most fel, mert később az osztályfőnöki órán is vannak olyan feljegyzéseid, ami alapján nekem úgy tűnik, hogy „értelmesebbnek”, egymásra odafigyelőbbnek ítélted meg az órai beszélgetést, mint én.) (Igen, ez így van, én egyik esetben sem ítéltem meg parttalanak a vitát, sőt tetszett. Szóval erről más a benyomásunk, és talán abból is adódik, hogy tanárként sokkal erősebb a figyelmed arra, hogy kézben tartsd az órát, de ez talán torzító is lehet, mint persze ahogy az én hátul ülő, „tét nélküli” perspektívám is.) **Valaki nem tudja, mi a pepperoni, erre többen felzúdulnak... A jegyzeteimbe följegyeztem az óra menetét, ahogy kijavítják az index típusú jelet ikonikusra, a kellemetlen hangok sajátosságait, de ide ezt most nem írom le részletesen. Ami izgalmasabb, hogy az óra közben elgondolkodom a diákokról. Le is írom első benyomásaim: a kinézet és viselkedés alapján első blikkre olyan alsó középosztálybeli gyerekeknek tünnek. Jóval magasabb pozícióban vannak, mint a kálvinosok, de nem a pesti Trefort...**

Ahogy megy előre az óra, és szó van a különféle jelekről, meg azt is látom, hogy a diákok részt vesznek a játékban, elgondolkodom, hogy ez mennyire más lenne a Kálvinban. Onnan nézve ez amolyan intellektuális, úri huncutság...

[...]

Közben valaki megkérdezi: „Mikor csöngetnek? 35-kor?” „Igen!” „Ez még csak a harmadik óra volt?” (Ez amolyan tipikus diákkérdés.)

„A nyelvi jel szerkezete hasonlít a jelölt dologra... Ezt még nem értitek, de lesznek rá példák.” (Erről a mondatról mit gondolsz?) (Hát talán nem szerencsés általában is olyat mondani, amit „még nem értenek”, de annyira nem nagy hiba. :)) **Én is így gondoltam (már akkor ott az órán), csak érdekelt, hogy te is így érezted-e.**

Valaki mond egy mondatot, amiben nincs metafora. Azt látom Zsolt arcán, hogy nehezebbnek gondolta ezt...

(Kicsit mást gondoltam szerintem. Igen, az is benne volt, hogy nehezebbnek gondoltam, de az is, hogy amit mondott, az egy tömondatokból álló párbeszéd volt, és nem egy leírás bővített mondatokat tartalmazó része, ahogy a feladatinstrukció szövege. És azon töprengtem, hogy most lehurrogjam egyből, hogy nem ez volt a feladat, vagy menjek bele ennek a nem annyira jó példának az elemzésébe. Végül persze belementem. Általában belemegyek. :))

(Ezt érdekes így látni... hogy benned hogy zajlott.)

„Hétfőn elkezdjük Calvinót. Aki szeretné elolvasni, olvassa. Ha másért nem, mert ez a kedvenc regényem.”

Még egyszer szövegek, hogy olvassák a Calvinót. Végso indokként nem tudok mást felhozni: ez az egyik kedvenc könyvem. Ebbe rejtem a csalódottságom. Év elején még milyen lelkesnek tűnt a csapat, hogy olvasunk ilyen regényt is, és én is örültem, hogy ez lesz. És mostanra mennyire átalakult egy kötelező, nemszeretem feladattá.

(TNP 2017. 05. 04.)

Ezek után még a szünetről is írok, meg egy biológia- és egy kémiaóráról, ugyanúgy Zsolttal. A közös naplózásunk is elkezdődött tehát ezzel a nappal. Jól látszik, hogy sokszor reflektálunk egymásra. Jó, hogy Zsolt a félreértéseket tudja tisztázni, más szemszövegekből tud a történekekről írni, tehát hozzájárul ahhoz, hogy pontosabb képelem legyen az órai eseményekről. De a közös naplózás egy igazi párbeszéd is, amely mindkettőnk mélyebb reflexióját segíti.

Az első nap után a **Kálvinban** a másik kutatáshoz kapcsolódóan egy *intenzív időszak* kezdődött, mert annak keretében más kutatótársakkal együtt többször ott voltunk az intézményben, és végül egy tréninget is tartottunk a tanároknak a „teljes iskola” (*whole school*) témában, vagyis arról, hogyan lehet a különféle iskolai szereplőket a tanárokon túl (diákok, szülők, egyéb szereplők) bevonni az iskola életébe. A **Petőfiben** viszont a folyamatosabb jelenlét csak *szepemberben* indult el. A tendenciák ezután hasonlóak maradtak a két iskolában. A **Kálvinban** egy *folyosón lófráló, ide-oda benéző*, inkább segítő szerepbe kerültem, és lettem egyre inkább része az intézménynek. A **Petőfiben** pedig az órákon, *az osztályban jelen lévő, a hátsó padban ülő kutató* voltam, aki Zsolttal *közösen reflektál* a történekekre. Itt is egyre inkább részese lettem a mindennapoknak. Azzal azonban hamar szembesülnöm kellett, hogy a váltott jelenlét a két intézményben nem ugyanaz, mint ha egy helyen lennék folyamatosabban. A kutatást ráadásul – még szinte az elején, amikor épp kezdett „bemelegedni” az etnográfia, és kezdtem „bentebbivé” válni – *megszakította*, hogy apa lettem (örökbefogadás útján). A négy és fél éves kisfiammal novemberben barátkoztam össze, és a hónap végén haza is hoztam. Onnantól kezdve pedig GYES-en voltam *6 hónapig*. Ez azt jelentette, hogy az év végén és a nyár után, ősszel szinte megint újra kellett építenem a jelenlételem. Egy további évem maradt a folyamatos jelenlétre. Ez nem kevés idő, de továbbra is problémát jelentett, hogy egyszer itt, másszor ott voltam jelen. Egy idő után úgy döntöttem, a legjobb, ha egy hetet folyamatosabban az egyik, egy másik hetet pedig a másik iskolában töltök. Ez bevált mint kutatási ritmus – bár nem mindig tudtam pontosan tartani.

Azzal is szembesülnöm kellett, hogy a kimaradt időszak és – dolgozó emberként – a limitált időm miatt korábbi **nagyívű terveim nem tudtak megvalósulni**. Úgy gondoltam például, hogy minden egyes héten (egy napot kivéve, mikor az egyetemen délelőtt is bent kell lennem) minden nap az egyik vagy a másik helyen tudok lenni (hetenként váltogatva a két iskolát). Ez azonban sokszor nem sikerült egyéb intézendők és feladatok miatt, így a jelenlétem kevésbé tudott legalább hetenként mindennapi és folyamatos lenni.

Mindkét intézményben szerettem volna túllépni a hagyományos terepen való jelenlétem, és követve az ún. *többhelyszíni (multi-sited) etnográfia* megközelítését (Marcus, 1995), elkísérni a résztvevőket az intézményi terepen túlmutató valós és virtuális élette- reikbe: például elmenni kirándulásra, közös iszogatásra, szabadidős programra a petőfis osztállyal, ellátogatni a Kálvin közelében lévő szegregátumba, és megismerni az ottani szervezetek tevékenységét. Mindez **azonban nem valósult meg**. A Kálvinban csak néhány iskolán kívüli programra tudtam elkísérni a diákokat (gyereknapi külső helyszínen; Ki mit tud? több ugyanahhoz a fenntartóhoz tartozó iskola számára; 56-os emlékséta), a Petőfiben pedig az osztály Facebook-csétjének lettem tagja, de más programra nem jutottam el. Dolgozó szülőként nagyon nehéz lett volna megoldani az eredetileg terve- zett „terepen kívüli” programokat. Ez a kutatásom *limitációjának (korlátozottságának)* is tekinthető. Mások, akik hasonló szegregátumokhoz kapcsolódó oktatási intézmények- ben kutattak, sokkal inkább bevonták vizsgálódásukba az iskolát körülvevő valóságot is (pl. *Tóth, 2019*). Ez egyrészt kétségtelenül eltérő értelmezési keretet adhat az intézmény életének is. Másrészt az iskolára szorítkozásnak is meglehet a maga **előnyös** sajátossága: az etnográfia így **valóban iskolai** lesz, minden az intézményi terepen szűrődik át, ahogy a tanárok is a leggyakrabban kizárólag ebben a kontextusban találkoznak a diákokkal.³⁶

Ami szintén másképp alakult, hogy a Kálvinban is terveztem fókuszcsoportokat és egyéni interjúkat. Itt azonban a tanárok annyira elfoglaltak voltak, és a kutatás végére annyira összesűrűsödtek az események, hogy nem sikerült ezek megszervezése. Viszont ebben az iskolában rengeteg **terepen készült** (az etnográfia módszertanában *on-site interjú*nak nevezett) beszélgetésem volt a résztvevőkkel, így az ő megkérdezésük megtörtént, csak más formában. A tanárokkal pedig a Petőfiben sem sikerült megszervezni az interjúzást. Velük itt is a folyosói, órák utáni beszélgetések maradtak, amelyeket fel tudtam használni. Az igaz- sághoz az is hozzátartozik, hogy a párbeszédés terepnaplóírás Zsolttal nem működött végig folyamatosan. Néhányszor csak elolvasta a terepnaplóm, és röviden írt valamit, s néha csak szóban beszéltünk az eseményekről és meglátásainkról, amikor már nem volt ideje olvasni.

Az elmaradt tevékenységek ellenére sok anyag gyűlt össze a kutatás során:

- 118 terepnapló;
- 16 iskolai dokumentum (pedagógiai programok, házirendek, SZMSZ-ek, kerettanterv, az alternatív óraszervezés beosztása, jegyzőkönyvek);
- 22 tananyagdokumentum (kiegészítő tananyagok, dolgozatok);

³⁶ A Kálvinban voltak ugyan kezdeményezések a szegregátumba való látogatásokra, az ottani szervezetekkel való összekapcsolódásra, de a kutatásom idején ezek nem lettek valóban többeket bevonó és átfogó kez- deményezések. Érthető módon ez a plusz energia már a legtöbb tanár munkájába, életébe nem fért bele.

- 28 egyéb dokumentum (beszámoló, összefoglalók, az iskolához kapcsolódó sajtóhírek, tanároknak készített anyagok);
- 150 fénykép;
- 16 egyéni interjú diákokkal;
- 3 fókuszcsoporthoz tartozó diákokkal.

Sikerült továbbá – úgy vélem – annyira „bentlévővé” válnom, amely lehetővé tesz egy kutatói, de belülről is látó értelmezést. Ez szükséges egy jó etnográfiahoz.

A kutatási folyamatot alakította még, hogy időközben egy másik, a társadalmi nemekre vonatkozó (kisebbségi) kutatási projekthez is gyűjtöttem némi anyagot a két intézményben. Ennek elemzéseit beépítem ebbe a munkámba is.

Fontos kiemelni, hogy a kutatás nem csak a jelenlétekből és a terepnapló írásából állt. A mindennapok megfigyelésén túl már a terepmunka során elkezdtem gyűjteni és elemezni a különféle iskolai *dokumentumokat*, gyűjtött *anyagokat* (tananyagok, iskolai dolgozatok stb.). Ezek mélyebb elemzése azonban a terepmunka lezárulta után történt meg. Az etnográfia második szakaszában fontossá vált *a résztvevők megszólítása*: a Kálvinban a helyszíni beszélgetéseken (interjúkon), a Petőfiben pedig az egyéni interjúkon és fókuszcsoporthoz tartozó diákokkal. Ez a szakasz azért is volt jelentős, mert ehhez köthető egy újabb gondolat, *fókuszbeli eltolódás*, amely alakította az értelmezésemet. Az interjúk során azzal szembesültem, hogy az ideológiai formálás nemcsak a tanári oldalról és a tananyagok szintjén működik, hanem a diákok testébe is „beíródik”, illetve eleve másféle viselkedéssel, ízlésvilággal, testi megnyilvánulásokkal érkeznek az iskolába, és az eltérések a látszólag homogénebb petőfisi diákok esetében is tetten érhetők (köztük is vannak fontos különbségek e téren). Ezen a ponton fordultam a *habitus*³⁷ témája felé, s ez is fontos része lett az elemzésemnek.

A résztvevőkkel való *dialógus többször alakított* értelmezésemen. Bár nem részvételi volt a kutatás, és nem kérdeztem meg az elemzéseimről a résztvevőket, ez a külső perspektíva e hatásokon keresztül jelen volt/van a kutatásban. A Petőfiben a diákközösség heterogénebb összetételére reflektálás a diákok megkérdésének köszönhető. A Kálvinban a különféle szereplők (igazgató, alsós tanárok, felsős tanárok, pedagógiai segítők) eltérő megközelítései több oldalról tudták láttatni a folyamatokat. Zsolt pedig többször segített másképp szemlélni a folyamatokat a reflexióin keresztül. Erre az egyik kiemelkedő példa, amikor megmutatta, hogy másképp viszonyulok a tudás társadalmi hasznának kérdésében a természettudományos és a bölcsész tudáselemekhez (erről ld. a *4.10. Eltérő tudásszerkezetek* fejezet elejét).

Kommentje rávilágított arra, hogy amikor az iskolai tudást a közvetlen használhatóság felől nézem, rendkívül egyoldalú a nézőpontom. Szembesültem vele, hogy az oktatás köznapi diskurzusai („az iskolában sok a lexikális tudás”) olyan némileg leegyszerűsítő szemléletet követnek, amelyet magamévá tettem, és ez akadályozta egy mélyebb és átgondoltabb tudásértelmezés kidolgozását.

37 Ld. a *3.13. Testbe írt struktúra: a habitus* fejezetet, a *4.9. Értelmiséginek lenni* című fejezetben a petőfisi osztály két frakciójáról szóló részt, valamint a *4.11. Nemközéposztálybelinek lenni – ellenállás és cselekvőképesség (ágencia)* fejezet elejét.

Két év után, 2019 tavaszán elérkezett a **terepmunkám utolsó szakasza**. Az etnográfia-nak ebben az utolsó időszakában *igyekeztem intenzíven jelen lenni* az iskolákban. Sokat beszélgettem a résztvevőkkel, a legtöbben sokkal inkább meg is nyíltak nekem. A *Kálvinban* ekkor *vezettem a különféle foglalkozásokat*: stratégiaépítés, konfliktuskezelés. Nem terveztem, hogy ennyire hangsúlyos lesz ez a fajta tréneri, facilitátori szerep a kutatásom során, de amikor erre megkértek, úgy ítélt meg, hogy igent mondhatok. Egyrészt etikai szempontból ezzel én adhatok valamit az iskolának cserébe azért, hogy ők vállalták a részvételt (ld. az előny dimenzióját a [2.7. Kutatásetika](#) fejezetben), másrészt ez a szerep nem lesz akadálya annak, hogy etnográfus maradjak, sőt, ezzel egy „belsőbb” szerepbe kerülhetek.

A *Petőfiben* a diákoknak tartottam egy *osztályfőnöki órát* a kutatásról, és többen érdeklődők lettek a témámmal kapcsolatban, kérdeztek a másik iskoláról is. Itt jellemző volt, hogy eddigre már sokkal aktívabban bevonódtam a folyamatokba. Például bizonyos órákon többször hozzászóltam, én is kérdeztem. Ennek egyik példája az alábbi jelenet:

[A szalagavatóról szóló osztályfőnöki órán szóba kerülnek a táncok, és hogy ezek mennyire lehetnek különlegesek. Például táncolhat-e együtt két fiú vagy két lány. Az osztályfőnök, Zsolt, ezt mondja:] „Mindenki a saját biológiai nemének megfelelő ellenkező biológiai neművel táncolhat csak keringőt.” Andi: „Az osztálytáncban lehet olyan, hogy ez másképp van?” Zsolt: „Az a szempont, hogy a nagyszülők ott ülnek, és ne botránkozzanak meg.” (Valahogy utalok arra, hogy én eltávolítottam magam ettől a szemponttól, de már nem emlékszem, hogy hogyan.) Péter: „De ez diszkrimináció!” Én: „Ez egy vezetői döntés? Mert sok helyen láttam megbotránkoztató táncokat szalagavatón.” Zsolt: „Itt nem jellemző.” Én: „S ezt ki dönti el?” Zsolt: „Osztályfőnök, vezetés. A táncoknál mondjuk általában nincs probléma, mert olyan íratlan szabályok vannak. Az osztályvideók esetében merül fel, hogy ne legyen olyan kép, amikor részegen fetreng az osztály.” Eddig azt gondoltam, hogy nem konzervatív ez az iskola, de lehet, hogy rá kell jöjjenek, mégis... Pali: „És ha írok a vezetésnek, hogy Gyuri is azt mondta, hogy lehessen ilyen...?” Andival még pörögnek ezen a szünetben. Félig talán viccesen azt mondják: „Írjunk petíciót a vezetésnek.”

(TNP 2019. 03. 18.)

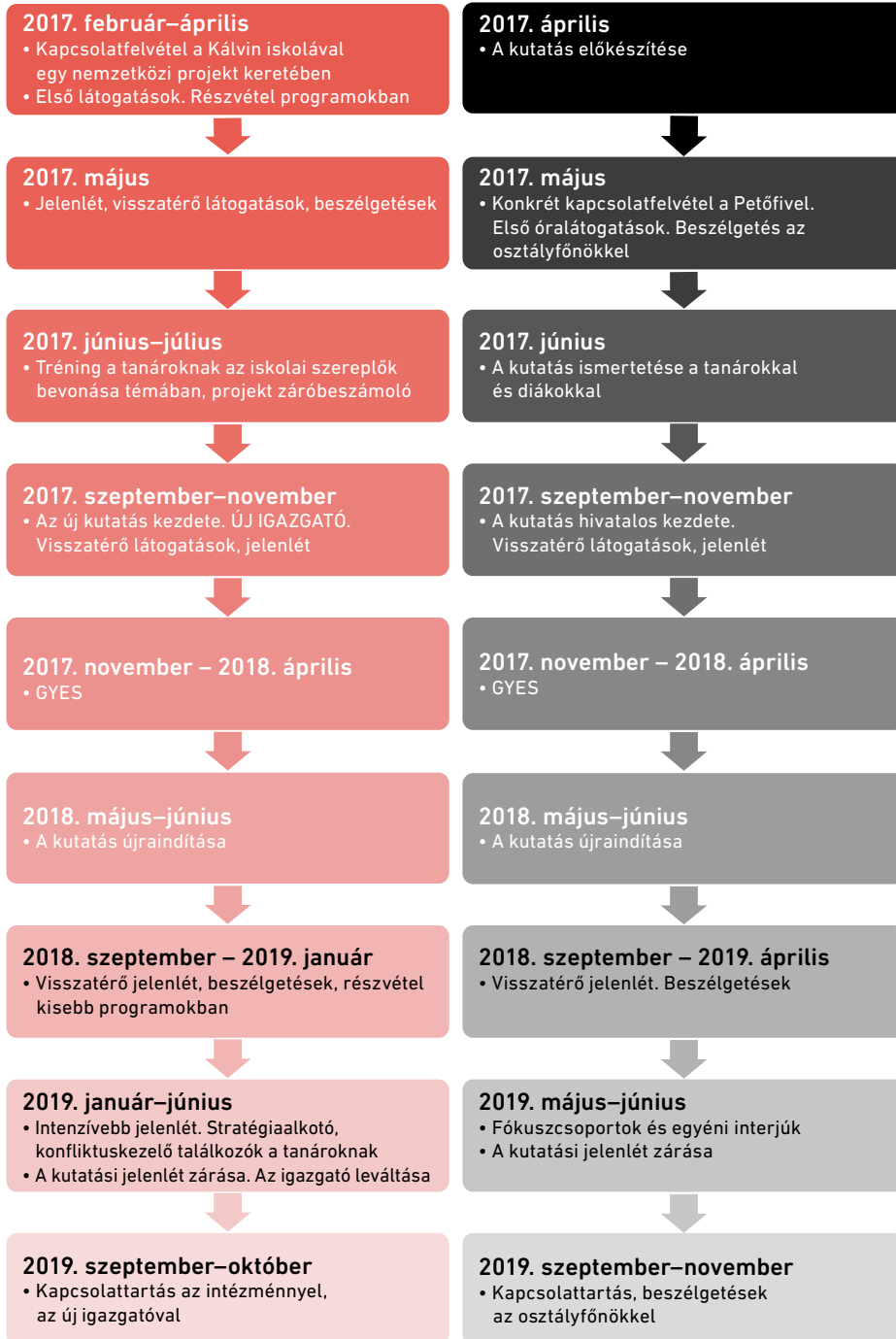
Az elemzés során ezt a jelenetet úgy kódoltam, hogy ez egy tipikus megnyilvánulása a **liminális** kutatói szerepnek. A **liminális** kifejezést gyakran használják az etnográfia-kban. Victor Turner nevéhez fűződik a fogalom, aki *a beavatási szertartásokban* azonosított egy *átmeneti* (latinul *limen* – magyarul küszöb) szakaszt (Turner, 2002). Ennek a szakasz-nak a jellegzetességeit (átmenetiség, nem egyértelműség, a végleges struktúrába még be nem illeszkedés) számos más társadalmi-kulturális jelenség esetében is azonosította. A kutató is lehet ilyen **a hagyományos struktúrákat megbontó, átmeneti** szerepben. Az iskolában tipikusan a tanár és diák viszonylat érvényesül. Ebben a kutató úgy lép be, hogy igazából egyikhez sem sorolható. A jelenléte maga megtöri a rendszert. Ez érdekes és gyümölcsöző lehet kutatási szempontból is, mert meg lehet figyelni, hogy reagál az intézmény és annak szereplői erre a sajátos, némileg mindenképpen megbolygató pozícióra.

A Petőfiben a diákok inkább reagáltak, szövetségesnek tekintettek ebben a szerepben, a tanárok inkább csak elfogadták, elviselték különös jelenlétem. Zsolt számára pedig egy autoritással is rendelkező szakemberként és „gondolkodó társként” voltam inkább jelen.

A Kálvinban ez a liminalitás *annyira nem volt szokatlan*, mert sokan jöttek kívülről az intézménybe, de – ahogyan már írtam – a kifejezetten kutatói, megfigyelői helyzettel többen nehezen tudtak mit kezdeni, mások ki akarták használni a szakemberi mivoltomat. A foglalkozások tartása ebbe az irányba tolta a jelenlétem és a pozícióm, amely e sajátos iskola rendszerébe való beépítem kísérleteként is értelmezhető (hiszen kijelöltek egy jól körülhatárolható szerepet nekem). Alapvetően azonban ezzel a „bent vagyok, de mégis külső szakemberként jelenek meg” pozícióval úgy vélem, meg tudtam maradni az átmenetiségben is.

A Kálvinban az utolsó hetekben zajlott le az igazgató leváltása, és ennek utószelei alapvetően meghatározták az utolsó ott töltött heteimet. A kívülálló, és mégis benti (tehát liminális) kutatószerep így különösen erőteljesen érvényesült a terepmunka végén. Ezzel szemben a Petőfiben a tanév, és vele a terepmunka különösebb események nélkül lezárult.

Az áttekinthetőség kedvéért összefoglalom a kutatás főbb történéseit két idővonalon. Így átláthatóvá válik a folyamat, és a későbbi elemzés mögött világosabb lesz a történések folyama. Bal oldalon a Kálvinban, jobb oldalon a Petőfiben történt események, folyamatok jelennek meg a 3. ábrán.



3. ábra. A kutatás eseményei időrendben

Kérdések további gondolkodásra

A fentiek alapján már képet kapott az olvasó arról, milyen a két iskola, és hogyan voltam jelen ezekben.

- Milyen szempontokat mélyítene el szívesen?

- Miről olvasna leginkább?

- Milyen értelmezések indultak el már a fejében? (Érdekes lesz ezeket majd összevetni a könyv 4. részének elemzéseivel.)

- Az összehasonlítás is elindult. Az olvasó milyen tapasztalataival kapcsolja össze a leírt iskolák jellegzetességeit (saját gyerekkori iskolák, saját iskola, ahol tanít, ahová gyereke, ismerőse, rokona stb. jár)? Azok az intézmények mennyiben mások? Hogyan lehetne leírni a tereiket, jellegzetességeiket, és vajon egy etnográfus, aki először belép oda, mire figyelne fel?

- Ha kutató az olvasó, akkor a kutatás történetéből milyen tanulságokat vonna le? Milyen módszertani érdekességeket, nehézségeket vagy buktatókat lát?

2.7. Kutatásetika

A kutatás történetéhez és módszertanához tartozik az is, hogy kutatóként számot kellett vetnem a tevékenységem etikai dimenzióival. Bizonyos kutatásetikai követelményeknek való megfelelés elvárás is a kutatások tekintetében. Ma már a felsőoktatási és a kutatóintézetekben legtöbbször van **etikai bizottság**, amelyhez előzetes engedélyeztetésre be kell nyújtani a kutatás tervét, jelezve, hogyan figyel a kutató az etikai szempontokra. Erre azért van szükség, mert a múltban több olyan kutatás volt, amelynek során az embereket *úgy használták fel (használták ki), hogy az számukra ártalmas volt*, nem adták megfelelően informált, tájékozott beleegyezésüket arra, hogy kutassák őket, vagy nem látták át a kutatás lehetséges negatív következményeit. (Ennek tipikus példája Milgram engedelmességet vizsgáló kísérlete, vagy Zimbarado híres börtönkísérlete).³⁸ Ez gyakran

³⁸ Milgram kísérletében azt mérték fel, hogy a résztvevők mennyire engedelmeskednek, ha arra egy tekintélyi személytől utasítást kapnak, akár ha áramütéssel kellett az álkutatás alanyait „büntetni” (az áramütés nem volt igazi, de a résztvevők ezt nem tudták). A résztvevőknek súlyos lelki teher volt, hogy mit is tettek a kísérlet során, még akkor is, ha valójában nem adtak igazi áramütést. Zimbarado kísérletéről egy tanulságos film is hozzáférhető. Itt rabokra és börtönőrökre osztottak egy egyetemistákból álló csoportot, de a folyamat során a szimuláció veszélyesen valóságossá vált, a résztvevők beleélték magukat, és ezt maga a kísérletvezető sem vette időben észre. Ld. https://www.youtube.com/watch?v=L_LKzEq1Pto&ab_channel=AnotherBoringWeek

azzal járt, hogy nem autonóm személyként, hanem a kutatás „tárgyaként” tekintettek az emberekre. Az etikai kérdések bonyolultak, és azt is tapasztalták, hogy egy-egy kutató nem mindig tudja megítélni reflektíven a saját kutatása erkölcsi buktatóit, ezért felállították az etikai bizottságokat, amelyekben több együttműködő szakember dönt a kutatások etikai engedélyezéséről. A legfontosabb kutatásetikai alapelvek: a kutatásban résztvevők megfelelően tájékozott beleegyezése; védelme: anonimitásuk biztosítása, hogy személyes adataik, tulajdonságaik stb. ne kerüljenek nyilvánosságra; és a negatív hatások kerülése, vagy ha ezek elkerülhetetlenek, akkor megfelelő segítség nyújtása számukra.

A kutatásetikai bizottságok munkáját azonban több **kritika** is érte az elmúlt évtizedekben (pl. Boser, 2007; *Hammersley, 2009*; Lincoln & Tierney, 2004). Többen arra hívták fel a figyelmet, hogy az etikai alapelvek egyfajta **bürokratizálódása** történt meg. A szabályok inkább az intézmény saját védelmének szerepét kezdték betölteni, **mereven és egyfajta tudományos koncepcióból kiindulva** értelmezték őket. Így bizonyos kutatások ellehetetlenítését is magukkal hozták a születő döntések. Több bizottságban az orvosi tudományos szemlélet érvényesült, amely például a résztvevők informált beleegyezését olyan merev módon képzelte el, amely egy társadalomtudományi vagy etnográfiai kutatásban nem mindig lehetséges. Ráadásul a szempont inkább a szabályoknak megfelelően aláírt nyilatkozatok beszerzése volt, mint a résztvevők valódi érdekeinek figyelembevétele. Az etnográfia rugalmassága sokszor nehezen fér bele olyan keretekbe, amelyek inkább egy kísérlet vagy kérdőív mintájára működő kutatásra épülnek (ahol könnyű egy egyszerű leírás után a résztvevők beleegyezését egy kattintással vagy aláírással egy konkrét tevékenységre megkapni). A másik oldalon ez a szabályrendszer sokszor nem vesz figyelembe **olyan szempontokat**, amelyekre épp a **hagyományostól eltérő** kutatások **érzékenyebbek**: pl. a résztvevők és a kutató közötti **rejtettebb hatalmi** viszonyok. A **kutató pozíciójánál** fogva akaratlanul is sokszor a résztvevők felett áll, és gyakran nem elég egyszerűen a beleegyezésük megszerzése ahhoz, hogy ez a viszony reflektált legyen. Sok – a kutatások hatalmi viszonyaira érzékeny – kutató kihangsúlyozza, hogy nagyon fontos a kutatói pozícióból fakadó hierarchikus viszonyokra való reflektálás. Ha például én fehér középosztálybeliként kutatok cigány, alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkező embereket, akkor fontos végiggondolni, hogy ez a hierarchia hogyan befolyásolja a kutatást, és hogyan lehet akár elnyomó (pl. egy interjú során az én nézeteim dominálják a résztvevők megnyilatkozásait, nekem akarnak megfelelni, vagy az én középosztálybeli perspektívám jelenik meg az értelmezésemben, az ő szempontjaik figyelmen kívül hagyásával). A hatalom ilyen figyelembevételének van egy tudományelméleti és egy etikai oldala. Az előbbi nehezebb és vitatottabb kérdés. Különösen a posztmodern megközelítésekben erős a kutatói pozíció olyan megjelenítése, amely szerint a kutató bármit is állít, az mindig be lesz ágyazva az ő hatalmi pozíciójába, épp ezért minél inkább a résztvevők perspektívájára kell támaszkodnia, és folyamatosan reflektálnia a saját helyzetére, identitására. A fentebb megrajzolt pozitivista és posztpozitivisták megközelítések nem vesznek erről legtöbbször tudomást, mert feltételezik, hogy a tudományos tudás független tud lenni ezektől a tényezőktől. A kritikai megközelítések (és különösen a kritikai realizmus) ennnyire nem tekinti lényegesnek, meghatározónak a kutatói pozíciót (hogy gyakorlatilag

ellehetetlenítse az objektív valóság bármilyen megjelenítését), de az arra való reflexiónak helye van az értelmezésében. Ha nem a valósághoz való hozzáférés szempontjából nézzük ezt a hatalmi viszonyt, akkor viszont etikai megközelítésben mindenképp fontos erre reflektálni. Így a kutatásetikai dimenziók túl is lépnek a fent említett, alapvető tényezőkön.

Korábbi munkámban részletesebben összefoglaltam a kutatásetika alapelveit (Mészáros, 2017), ahol a résztvevőkre vonatkozóan **öt alapelvet** írtam le:

- nem ártani;
- előnyhözjuttatni (direkt vagy indirekt módon a kutatás legyen előnyös a résztvevőknek);
- autonómia és cselekvőképesség (a résztvevőknek legyen autonómiája a kutatásban való részvételre vonatkozóan, és többek szerint bizonyos értelemben beleszólása is abba, ami a kutatás során velük történik);
- igazságosság (a résztvevők részesüljenek igazságos bánásmódban);
- bizalom (a kutató és a kutatót közötti bizalomra épüljön a kutatás).

Az alapelvek konkrét alkalmazása során sok dilemma, kérdés felmerül azonban. Itt most csak néhány olyan specifikus kérdést mutatok be, amelyek leginkább az etnográfiaiak során merülhetnek fel, és rögtön kifejezetten ennek a kutatásnak a konkrét etikai dimenzióihoz kötöm ezeket.

Az etnográfiai kutatás során nem egyszeri adatfelvételtől van szó, hanem a kutató folyamatos jelenlétéről. Nem egyszerű megmondani, hogy **miel árthat**, vagy mivel segítheti előnyhöz a kutató azokat, akikkel nap mint nap együtt van. Egy fontos etikai alapelv, hogy az etnográfus **tisztelettel legyen a résztvevők iránt, és a jelenléte ne legyen teher**, hanem inkább segítség. Ami dilemmát jelenthet, hogy többféle szereplő van egy intézményben. Van, aki segítségként élheti meg a kutatói jelenlétet, és van, aki hátrányként vagy teherként. Például sokszor úgy éreztem, hogy a vezető és a tanárok egy része számára segítséget jelentek a Kálvinban, mert nekem kipanaszkozhatják magukat, velem együtt reflektálhatnak a nehéz történésekre. Más tanárok számára viszont a Kálvinban is, de a Petőfiben talán még inkább **zavart** hozott a jelenlétem: egy plusz kontrolláló szemet. Ezt nem fejezték ki, de volt, aki részéről éreztem. A Petőfiben volt, aki nem is szívesen engedett be az órájára túl sokszor (vagy egyáltalán nem). Sok tanár szeret úgy tekinteni az órára, mint egy külső hatásoktól mentes, szinte „intim” szituációra, amelybe ne nézzen bele más („becsukom az ajtót, és azt csinállok, amit akarok”). Volt olyan tanár, aki nehezen tudott fegyelmezni, és nem akarta, hogy ezt lássam; volt, akinek sajátos, a gyerekeket megfélemlítő stílusa volt, amibe nem szívesen engedett betekintést. A tanárok bizalmatlansága jellemzőbb volt a Petőfiben, a Kálvinban megszokták a „jövés-menést”, a vendégeket. Ez a nehézség – a kutató jelenléte mint teher – természetesen egy fontos kutatási eredmény is: az iskola világról beszél. De ezzel együtt etikai kérdés is: mennyire kell, hogy erre a kutató tekintettel legyen? Ha a hatalmi pozíciók szempontjából nézzük, akkor én úgy gondolom, a **tanár** az órán olyan **hatalmi helyzetben** van, amelyet az **etnográfusi jelenlét kikezdhethet**, de ez nem baj. Ezt a kellemetlenséget egy iskoláról szóló kutatás során egy tanárnak el kellene viselnie. Ettől függetlenül természetesen ha a tanár azt kérte, hogy ne menjek be az órájára, ezt tiszteletben tartottam, de ha beengedett, nem gondoltam etikailag problémásnak, hogy az ő számára ez terhes. A diákok közötti jelenlétem a Kálvinban

nem volt jelentős, egy néha megjelenő idegennek láttak, és nem igazán volt nagy háttással rájuk az ottlétem. A Petőfiben viszont sokkal inkább az osztályban voltam jelen, a diákok között. Ahogyan az előző alfejezetben írtam, ez a jelenlét nem olyan volt, mint a korábbi kutatásomban, amikor az ifjúsági szubkultúrákat tanulmányoztam, és alapvetően a diákokkal azonosultam, velük építettem ki személyes kapcsolatot. Nem kerültem mélyebb, személyes kapcsolatba az osztály tagjaival, fennmaradt egy olyan távolság, ami jót tett a kutatásnak. Ezzel együtt – ahogy már írtam – többen (különösen a kutatás vége felé) elkezdtek kicsit közvetlenebbül megkeresni, elbeszélgettek velem. Ezek azonban megmaradtak olyan beszélgetéseknek, amelyek nagyban nem alakítottak a diákok vagy az osztály helyzetén, tehát nem merült fel az ártás lehetősége.

Nem könnyű, de kutatóként – etikailag és a kutatás érdekében is – fontos megpróbálni valamennyire *hasonló távolságot tartani* az egyes szereplőktől. Ez *szinte megoldhatatlan*, mert ha vannak, akik többször megkeresnek, jobban beszédbe elegyednek velem, akkor velük óhatatlanul több kapcsolatom lesz, és nem lehet erőltetni sem azt, hogy ők ne olyan sokszor beszélgessenek velem, sem azt, hogy mások többet. Amit tehettem, hogy megpróbáltam mindenkinek a rendelkezésére állni, és mindenkivel valamennyire szóba elegyedni. Amikor konfliktus volt, akkor a feleket mindig meghallgattam, de nagyon tudatosan nem álltam valamelyik fél pártjára. Amikor a **Kálvinban** a vezető körüli konfliktus eszkalálódott, akkor is *mindkét csoporttal igyekeztem kapcsolatban lenni*, beszélni. Valószínű, hogy ezt az attitűdöt a résztvevők is érzékelték, és ennek is volt köszönhető, hogy megkértek néhányszor: ebben a sajátos külsős, de mégis kicsit belsős helyzetben *közvetítsek* konfliktusokban. Amikor konkrét segítségre kértek meg a Kálvinban (pl. közös gondolkodás, stratégiai tervezés segítése), akkor igyekeztem elkerülni a konkrét tanácsadó szerepet, és inkább a résztvevők reflexióit segítettem. Megint csak kikerülhetetlen, hogy ennek során a saját szempontjaim és nézeteim ne legyenek jelen, de mindvégig igyekeztem, hogy ezek ne uralják a helyzeteket. A **Petőfiben** ez az egyenlő távolságtartás már sokkal kevésbé tudott megvalósulni. A diákok között többet voltam, tehát a tanárokkal kevésbé tudtam rendszeres kapcsolatban állni. A tanárok itt fizikailag is sokkal inkább el voltak szeparálva egymástól, eltérő, kisebb tanárikban, tehát nem volt egy közös tér, ahol találkozhattam volna velük. Az órák előtt és után adódott némi lehetőség a párbeszédre. Ez alól egyértelmű kivétel volt az osztályfőnök, Zsolt, akinek a kis, háromszemélyes tanáriójában volt a „bázisom”, amikor az intézményben voltam, és akivel nagyon sokat reflektáltunk közösen a történésekre. Ezeket a szempontokat az eredményeknél fontos figyelembe vennem, de ezen a téren etikailag nem láttam problémás egyenlőtlenséget a kutatásomban.

Az *előnyhöz juttatás* kérdése még nehezebb, mint a nemártás. Az etnográfiai kutatás nem ringatja magát abba az illúzióba, hogy nem avatkozik be a kutatott terep életébe. Az *etnográfusi jelenlét már önmagában valamiféle beavatkozás*, amelynek az ártalmas oldalát a fent jelzett kritériumok figyelembevételével el lehet kerülni, de kérdés, hogy milyen módon lehet a résztvevők számára előnyt biztosítani. Ez a kutatás céljától is függ. Vannak kifejezetten aktivista, részvételi kutatások, amelyek során cél, hogy az adott terep vagy a résztvevők helyzete változzon. Az enyém nem ilyen volt. Én sokkal *inkább leíró kutatási*

célokkal léptem a terepekre, és nem egy közvetlen emancipációs (egyenlőséget, igazságságot előmozdító) motivációval. Ezzel együtt több szinten jelenthetett előnyt a jelenlétem. Ahogyan leírtam, a Kálvinban megkértek, hogy tartsak stratégiaépítő, illetve konfliktuskezelő megbeszéléseket. Itt a tanárok és más segítők többször használtak arra, hogy velem együtt reflektáljanak. Ez néha csak annyit jelentett, hogy panaszkodtak nekem, vagy elmondták meglátásaikat, én pedig hallgattam, és néha kérdéseket tettem fel, melyek azt szolgálták, hogy a saját reflexiójuk összetettebb legyen, vagy más szempontokra is felhívják. A tanácsadást elkerültem, legfeljebb bizonyos programokra, módszerekre vonatkozóan adtam meg elérhetőségeket, amelyeknek utána tudtak nézni, de nem akartam pedagógiai szakértőként fellépni az iskolában. Ezen a módon a tanárok előnynek érezhették a jelenléteket, és a kutatás során úgy is éreztem, hogy inkább pozitív módon tekintenek erre. A Petőfiben ez a közvetlen segítség és jól tetten érhető előny inkább csak Zsolttal kapcsolatban jelent meg, a többi tanárral és diákkal kapcsolatban nem. Persze itt is voltak pozitív hozadéka a jelenlétemnek: a diákok például egy idő után ventiláltak nekem, és volt tanár, aki beszélgetést kezdeményezve reflektált a munkájára, de ezek ritka alkalmak voltak a Kálvinnal szemben. Itt a diákok részéről többször megjelent az igény, hogy szeretnék kihasználni a jelenlétem a követelmények vagy a számonkérés enyhébbé tétele érdekében. Azt remélték, hogy ha jelen vagyok, a tanárok kedvesebbek lesznek, vagy nem feleltetnek. Ez azonban nem lett így. Vagyis egy tanár esetében számoltak be arról, hogy kedvesebb volt az első óráján, amelyen jelen voltam (később ez már nem volt így), de a tanárokat a feleltetésben, dolgozatírásban ez nem akadályozta. A kutatás szempontjából ez így is volt jó, így működött a mindennapokba belelátás. Kutatóként sem lett volna előrevívó a tanárok és a diákok közötti játszmák közé kerülnöm.

A kutatás előnye két további, *absztraktabb szinten* is megjelenhet. Az egyik, hogy az intézmény és a tanárok számára az *eredmények visszajelzése* további reflexiót tehet lehetővé. Ez a Kálvinban részben megvalósult (még a kutatás közben, és a vége felé is), és még tervben van, hogy visszamegyek az eredményekről beszélgetni (akár a könyv kapcsán). Kapcsolatban állok a jelenlegi igazgatóval. A Petőfiben ennek nehezen lehetett volna teret teremteni, de lehet, hogy itt is majd megpróbálom a könyv megjelenése után felvenni a kapcsolatot az igazgatóval, illetve Zsolttal folyamatosan értékeltük a kutatás eredményeit. A másik még „távolabbi” szint, hogy a kutatás eredményei, *könyv formájában való megjelenése* és az erről szóló szakmai diskurzus *előrevívó lehet általában a hazai oktatás* számára. Nincsenek illúzióim. Egy ilyen könyv ma Magyarországon nem valószínű, hogy nagy hatású tudna lenni oktatáspolitikai szinten (legalábbis rövid távon), de minden tudományos munkának van azért egy ilyen célja is. És lehet, hogy ha nem is rendszerszinten, de az egyes olvasók szintjén ez a távlati cél érvényesülhet. Ha néhány tanár jobban elkezd majd a tanításának társadalmi kontextusára reflektálni ezeket az oldalakat olvasva, már volt előnye a kutatásnak, amely az oktatásban megjelenhet.

Az autonómia és a cselekvőképesség (ágencia) kérdése a hagyományos kutatásetikai normák szempontjából leginkább a *tájékozott beleegyezés* biztosítását jelenti. Az etnográfia esetében ez a kritérium is *komplexebb*, és a megvalósítása sem egyszerű. Mivel az etnográfia nem túl ismert kutatási módszer, ezért a kutatás elején nem biztos,

hogy a résztvevők értik, mit is jelent, hogy én „megfigyelem” őket. Ezért fontos a fokozatos tájékoztatás, tehát a kutatás során is többször emlékeztetni a résztvevőket, hogy mit jelent majd az eredmények publikálása. Ez a bizalom miatt is fontos. A kutatásom elején a résztvevők részletes tájékoztatást kaptak, de közben is visszatértem arra, mit is csinálók az iskolában és miért. Bár nem nagyon gyakran. Hiszen ennek a tájékoztatásnak megvannak a határai. Ha a jelenlétem során a résztvevők folyamatosan azt éreznék, hogy én jegyzem a szavaikat, tetteiket, és értékelem (akár kritikusan) azokat – s erre még folyamatosan figyelmeztetem is őket –, akkor nem tudnának őszintén, ezt a terhet elengedve viselkedni, ami pedig fontos az érvényes etnográfiai eredményekhez. Ezért az etnográfiaiamban van egyfajta *kettősség* ezen a téren. Az etnográfus közel kerül, részévé válik a mindennapoknak, bentivé válik valamennyire, s érdeke, hogy a résztvevők mintegy *elfelejtsék*, hogy *egy kutatásban vannak*. De végső soron *neki van hatalma az adatok fölött*, ő fog szakértőként értelmezéseket belelátni és azokat megjelentetni. A résztvevők óhatatlanul kritikus görcső alá kerülnek. Ennek a kettősségnek megvan az etikai súlya, és az ilyen hatalmi viszonyra fontos az etnográfusnak reflektálnia, és valamilyen módon enyhítenie is azt. Ennek legfontosabb módja, amelyet én is igyekeztem érvényesíteni, hogy empatikusan tekintek a résztvevőkre akkor is, ha kritikus vagyok velük; megértem szempontjaikat, nehézségeiket, motivációikat. Én abban is hiszek, hogy a kritika nem baj, nem probléma, és ha egy részt vevő tanár visszaolvassa, amit tett, és az én (esetleg kritikus) értelmezésem, az nem bántó önmagában, hanem lehetőség a tanulásra, akár a párbeszédre. Elsősorban a tanárokról beszélek, de ez a diákokra is igaz, csak az ő esetükben nem volt szó valamiféle szakmai megítélésről. Pedagógusként velük alapvetően is szimpatizáltam, és végső soron az volt mindig a kérdésem, hogy az, ami történik az iskolában, nekik hogyan lesz valóban jó.

A másik módja az etnográfiai hatalmi viszony enyhítésének, hogy a kutató igyekszik *a résztvevők szempontjait* is megtudni, és azt megjeleníteni. Ez módszertani kritérium is, hiszen az etnográfus belülről akar egy kulturális közeget megismerni, és nem pusztán a saját szempontjai alapján. Ennek a megkérdésnek (vagy akár bevonásnak) sokféle módja lehet. Vannak úgynevezett részvételi (participatív) kutatások, amelyekben a résztvevők maguk is kutatókká válnak, és aktívan részt vesznek a folyamatban. Az én etnográfiam nem ilyen volt. Nehéz lett volna a kutatótársak körét is meghatározni (a diákok? A tanárok? Kik igen? Kik nem?). Ettől függetlenül – ahogyan fentebb leírtam – a résztvevőkkel folyamatos párbeszédben voltam, és eközben igyekeztem a szempontjaikat megismerni, a kutatásomhoz kapcsolódó gondolataimat megosztani, és visszajelzést kérni tőlük. A Kálvinban ez inkább informális módon ment végbe, a Petőfiben pedig a diákok esetében egyéni és fókuszcsoportos interjúk is kiegészítették a spontán párbeszédet. Vannak kutatók, akik úgy gondolják, hogy nem lehet eredményeket úgy publikálni, hogy a résztvevők nem látták az értelmezéseimet, és nem szólhattak hozzá azokhoz.³⁹ Mások azonban felvetik, hogy tudományelméletileg problémás azt gondolni: a résztvevők rendelkeznek a legnagyobb rálátással a saját tapasztalataikra, tehát visszajelzéseik valódi kontrollját

³⁹ Ezt hívja a szakirodalom „member checking”-nek (résztvevői kontrollnak).

adhatják az értelmezésnek. Etikailag pedig ez a visszakérdezés nem biztos, hogy előrevívó a számukra. Ha például kritikus az etnográfus, nem biztos, hogy jól tud rá reagálni a résztvevő, vagy érdemben előre tudja vinni a munkáját egy ilyen személyes és közvetlen kritika, amely még a kutatás során, vagy annak végén fogalmazódik meg (némileg más, ha a már publikált eredményekről általában kezdetünk párbeszédet, amelyről fentebb írtam). Én ezért az ilyen közvetlen visszajelzés kérését nem alkalmaztam (kivéve Zsolt esetében, akivel folyamatosan reflektáltunk, de az sokkal inkább volt egyenrangú párbeszéd). A meglátásaim egy részére azonban rákérdeztem a résztvevőknél.

A beleegyezés egy másik dimenziója szintén lehet problémás az etnográfia során. Az etnográfus egy egész intézményben jelen van, hivatalos beleegyezést azonban *nem tud mindenkitől kérni*, csak egy szűkebb körtől. Mivel ő maga a kutatási eszköz, ezért óhatatlanul mindennel és mindenkivel kapcsolatba kerül, és nem tudja leválasztani a tapasztalatait, s azokra redukálni a kutatási „adatokat”, akiktől a beleegyezési nyilatkozatot megkapta. Ha nagyon szigorúan vesszük a hagyományos kutatásetikai normákat, akkor emiatt gyakorlatilag nem is lehetne jóváhagyni egy etnográfiai kutatást. Az iskolába belépő szülő és reakciói pedig ugyanúgy hatással lesznek a kutatásra, a jelenlétére és az értelmezéseire, mint a tanárok, akikkel nap mint nap együtt van. Én úgy vélem – egyetértve más szakirodalmakkal is (pl. *Hammersley, 2009*) –, hogy az etnográfia olyan sokat tud adni tudományos szinten és a benne szereplőknek, annyira nem lesz kárunk, hátrányuk abból, hogy valaki ott van kutatóként (akinek ők a közvetlen kutatói jelenlétéhez nem járultak hozzá), hogy ez valójában nem egy súlyos etikai probléma. Amire figyelni lehet ebben a helyzetben, hogy közvetlenebb adatot (idézetek, események leírása) amennyire lehet, azokra szorítkozva jelenítsek meg (persze névtelenül), akiktől hozzájárulást kaptam. A *Kálvin esetében* nehézséget jelentett, hogy a diákoktól (családjaiktól) nem szereztem be hozzájárulást, de *a tanárokkal való interakciók során kikerülhetetlenül* ők is megjelennek az „eredményekben”. Itt is ügyelek azonban arra, hogy a tanár maradjon a középpontban, és a diákok egyenként ne legyenek felismerhetőek. Inkább általánosabb diákreakciókat írok le, néhol minimálisan megmásítom azokat (nem eltérve azok lényegétől, csak a szószerintiségre itt szándékosan nem törekszem, mint a Petőfi terepnaplóiban), és akkor jelennek itt meg, ha lényegesek az értelmezés szempontjából. Úgy vélem, hogy *ezzel nem korlátozom szükségtelen mértékben a résztvevők autonómiáját* és ágenciáját (saját cselekvésük fölötti hatalmukat, lehetőségeiket).

Érzékeny pont itt a *tereplő* helyzete. Az eredmények esetében sokkal jobban lehet gyakorolni ezt a megkülönböztetést a hivatalosan hozzájáruló és hozzá nem járuló iskolai szereplők között. A napló azonban bizonyos értelemben rendkívül személyes írás. Szerintem illuzórikus elvárás lenne, hogy az etnográfus a naplójába csak azokról írjon, akik a kutatás szorosabb, hivatalos résztvevői. Ez azt is jelenti, hogy a tereplőt műfaja miatt soha *nem lehet nyílt adatként* kezelni. Inkább úgy érdemes tekinteni rá, mint *saját használatú, személyes írásra*, amely elsősorban az etnográfus megéléseiről szól, és nem konkrét adat az egyes résztvevőkről. Persze ez a személyes megélés „kutatási adat” a tereplőről, de nem olyan értelemben, mint egy hagyományos módon gyűjtött adathalmaz bizonyos személyekről. Ezzel együtt a benne szereplőket maximális védelem illeti meg,

ezért sem kerülhet soha nyilvánosságra. A napló ilyen természete óriási felelősséget jelent az etnográfus számára. Egy szélesebb közösség által nem ellenőrizhető írás, amelyre építve mond ki értelmezéseket helyzetekről. Reflektáltan kell használnia, és a terepre vonatkozó más adatokkal is össze kell vetnie. Ez nemcsak módszertani felelősség, de etikai is, mert ezzel tiszteli meg a terepen jelenlévőket.

A fenti szempontokban benne rejlett már az **igazságosság** és a **bizalom** is, amely a két utolsó kritérium. Az igazságossághoz tartozik a résztvevők tisztelete, különösen a sebezhető vagy kisebb hatalommal rendelkező csoportokhoz tartozók védelme, a diszkrimináció és más ártalmas hatások megakadályozása. Ezzel kapcsolatban fontos etikai dilemma, amelyet sok szakirodalom érint, hogy a kutató *mennyiben avatkozzon közbe, ha valami igazságtalanságot*, a résztvevőkre ártalmas jelenséget lát. Például ha a diákok negatív, diszkriminatív megjegyzéseket tesznek a másokra, zaklatják, vagy egymással összeverekednek. Erre a dilemmára sincs egyszerű válasz. Ha valami valóban súlyos helyzet van (pl. amelyben a résztvevők testi épsége a tét), akkor egyértelmű lehet a beavatkozás etikai követelménye. Viszont bonyolultabb a helyzet, ha ennél áttételesebb az ártalom. Az etnográfus egyrészt nem pedagógus, tehát nem is kell úgy viselkednie, másrészt viszont igenis van pedagógiai dimenziója a jelenlétének, és ehhez nagyon is hozzátartozhat, hogy felnőttként beavatkozik. Dennis azonban – felülvizsgálva korábbi álláspontját (konkrétan az iskolai zaklatásba való kutatói beavatkozásról) – egy más megközelítést javasol (Dennis, 2018). Azt mondja, a kutató pozíciójához hozzátartozik, hogy nem tudja a megoldást a helyzetekre, inkább teret ad nekik, és kétségekkel áll hozzá a saját reakcióihoz. Ez etikusabb, mert jobban figyelembe veszi a résztvevőket, és módszertanilag is megalapozottabb eredményekhez vezethet, mert ezzel a kevésbé beavatkozó hozzáállással több, mélyebb mechanizmust fel lehet tárni, amelyek az egyes jelenségek mögött vannak. Ebben az etnográfiamban sokkal kevésbé merült fel ez a dilemma, mint a korábbiamban.⁴⁰ A diákok között a Petőfiben nagyon kevés, sőt elenyésző ilyen jelenségnek voltam tanúja, a Kálvinban pedig nem a diákok között voltam (a tanárok jelenléte nélkül szinte soha). Viszont a felnőttek, tanárok részéről is lehetnek ártalmas tevékenységek. Etikailag kérdés lehet, hogy kutatóként kell-e valamit tennem, ha annak vagyok tanúja, hogy egy tanár megalázó módon beszél a diákjaival. Arra jutottam – Dennis fenti érvét is figyelembe véve –, hogy ez *inkább része a mindennapi folyamatoknak*, amelyekbe nem szerepem beavatkozni. Az kiderült, hogy erről mások is tudnak, akiknek dolga lehetett volna ezzel, de az én közvetlen beavatkozásom nem lett volna előrevívő a diákok számára sem, és a kutatást is megnehezítette volna.

A **bizalom** kialakításáról és az ehhez kapcsolódó kettősségről már írtam fentebb. Idetartozik az is, hogy az etnográfusnak fontos kezelnie azt a némileg személyes, bizalmi viszonyt, amely a résztvevőkkel kialakulhat. A *közelség és távolság* már érintett dinamikáján túl még az elbúcsúzás felelőssége, a *tereptől elszakadás* jó menedzselése is ideköthető kritérium. Az első hosszú etnográfiam után bennem maradt az önvád, hogy

⁴⁰ Ott sokat voltam a diákok között, és dilemmám volt, hogy az antiszemita és homofób megjegyzésekre mennyiben és mikor reagáljak.

azt a kialakult, nagyon is személyes viszonyt nem tudtam jól lezárni ([Mészáros, 2014](#)), de a résztvevők – úgy tűnik – ezt nem így élték meg. Ezúttal már én is úgy láttam (nem csak a résztvevők), hogy nem lett törés a kutatás vége, többek között azért sem, mert nem alakult ki velük olyan mély, személyes viszony egyik terepen sem, mint korábban azzal az egy iskolai osztállyal, amelyben a szubkultúrákat kutattam.

Jól látszik, hogy az etnográfia esetében a kutatásetikai kérdések messze túlmutatnak azon, mint amennyire hivatalosan figyelni kell egy etikai kérvény leadásakor a kutatás jóváhagyásához. Fontosnak tartottam hosszan leírni ezeket az etikai dimenziókat, mert szorosan részei voltak a kutatásnak, és mert a hazai szakirodalomban nem sok hasonló leírás van, a pedagógiai etnográfia területén különösen nem.

Kérdések további gondolkodásra

- Elindítják az olvasó gondolatait a fentebb felsorolt etikai megközelítések, kérdések és dilemmák? Milyen más területen lehet ezeket alkalmazni (a tanítás során, vagy akár teljesen más életterekben)? Hogyan?
- A kutatással foglalkozó olvasók elgondolkodhatnak azon, hogy ezek a meglátások és kritériumok mennyiben alkalmazhatók a saját kutatási módszereikhez kapcsolódóan. A kutatásukat tervezők (különösen a doktori hallgatók) pedig hogy vannak-e olyan szempontok, amelyeket érdemes beépíteniük a saját leendő kutatásukba.

Persze kritikát is megfogalmazhatnak az itt bemutatott kritériumokkal vagy azzal kapcsolatban, ahogyan a kutatásetikai kérdéseket kezeltem az etnográfia során. Ez akár későbbi párbeszédet is elindíthat a kutatásetikai dilemmák, problémák területén.

Szakirodalmi ajánló

Durst Judit *„De ugye biztos nem lesz ebből baj”* című cikke egy olyan terepmunka módszertani és etikai dilemmáit írja le (különösen az eredmények közzlésére vonatkozóan), amely egy rejtőzködő csoportról szól, és az uzsorásokra vonatkozó csendet töri meg.

3. AZ ELMÉLET: MINDENNEK A KEZDETE ÉS VÉGE

3.1. Jajj, ne, elmélet! Vagy mégis?

Meglehet a kísértés az olvasóban, hogy átugorja ezt a részt. Az elmélet szó sokak számára nem jó érzéseket hív be. Akár fel is szisszenhet e harmadik rész címét látva: „jajj, inkább ne!” Az elméletről (különösen tudományos elméletről vagy filozófiáról) beszélni sokak számára **elvont, nehezen érthető** és a **hétköznapi élethez nem** igazán **kapcsolódó** témákról való **értekezést** jelent. Általában ezzel szembesülök minden félév elején, amikor a Nevelésfilozófiák és elméletek tárgya tanításába kezdek. A hallgatók nem szívesen „dolgoznak elméletekkel”. Persze lehet, hogy több olvasó épp ellenkezőleg van ezzel, mert **érdekes kérdésfelvetéseket**, gondolkodnivalót vár. Ahogy a hallgatóimat, most az olvasókat is **szeretném meggyőzni** arról, hogy milyen fontos és jó az elméletekről hallani, olvasni, gondolkodni, beszélgetni. Arra kérem azokat, akik átlapoznák ezt a részt, hogy adjanak egy esélyt ennek.

Hiszen valójában mindnyájan **nagyon is elméleti emberek** vagyunk. Gondoljunk csak vissza kisgyermekkorunkra, amikor a mi, miért és hogyan kérdéseit olyan nagy érdeklődéssel tettük fel. Szülőként is láttam, hogy a gyerekek filozófusok, akik folyamatosan keresik a válaszokat, és nem félnek a kérdésektől. Aztán kinyílik a világ kisiskoláskorban, rácsodálkozunk a valóság sokrétűségére. Kamaszként pedig az élet nagy kérdéseit kutatjuk ismét igazi filozófusként. Nem tudom, **hol romlik el** az elméletekhez való viszonyunk. Talán épp az iskola benne a ludas, mert ott az elméleti kérdések unalmas megtanulandókká válnak? Aztán a felnőtt mindennapok során elengedjük kamaszos keresésünket, és azt hisszük, jól megvagyunk elméletek nélkül. Most épp a házunk lépcsőjét csinálja egy szakember. Azt gondolhatnánk, neki aztán nincs szüksége túl sok elméletre. Számol, tervez, előkészít, kivitelez. Pedig valójában e munka közben is folyamatosan elméletekre támaszkodik. Nem csak abban az értelemben, hogy fizikai elmélet nélkül nem tudná a munkáját elvégezni. Az igaz, hogy nem kell mélységében ismernie a fizika elméleti hátterét, hogy jól tudjon egy lépcsőt megtervezni és megcsinálni. De valójában az is elméleti gondolkodás, hogy velem, az ügyféllel együtt kitalálja, milyen koncepció mentén alakítsa át a lépcsőt, milyen szempontokra kell ennek során figyelni. Például esztétikai elmélet arról, mi számít szépnek; elmélet arról, hogy a szép és a praktikus hogyan függ össze; vagy arról, hogy mi éri meg anyagilag, és mi nem, stb. Ha belegondolunk, ezekről

a mélyebb kérdésekről akár oldalakat lehetne írni, órákat vitatkozni (még ha ezt általában nem is tesszük meg). De még tovább is mehetünk. Amögött, hogy egy ilyen munkát vállal a kivitelező, és ahogy csinálja, rengeteg elméleti alapelv van: a megélhetés és az ehhez szükséges anyagiak előteremtésének elve, és az ehhez kapcsolódó etikai kérdések. Persze joggal mondja az olvasó ezen a ponton: de hát akkor minden mélyebb gondolkodást, kérdésfeltevést elméletnek nevezünk? **Mi az elmélet?** Én szívesen érvelek a szó ilyen tágabb meghatározása mellett. *Minden magyarázat, elveket megfogalmazó, a jelenségek mögé néző* gondolat kevésbé vagy jobban kidolgozott elmélet, amely nagyon is folyamatos kapcsolatban van azzal, amit teszünk (ha úgy tetszik, a gyakorlattal). Ahogy korábban a [2.6. Alakuló kutató és kutatás](#) fejezetben írtam, például a rossz gyerekről szóló (akár nem kimondott) elmélet („aki a nevelők által felállított normákat nem tartja be, rossz, és ezen egy bizonyos kor után változtatni nem is tudunk”), amely pedagógus kollégáim fejében élt, alapvetően befolyásolta a hozzáállásukat és cselekvésüket.⁴¹ Ugyan e fenti gondolat *nem egy kidolgozott (tudományos), elvont fogalmak* mentén felépülő teória, de a *jelenségek mögött meghúzódó magyarázat*. Ez pedig fontos **közös tulajdonsága** a kifejtettebb, **absztraktabb elméletekkel**. Sokszor egyébként az elvont vagy tudományos és *filozófiai teóriák hatnak* az ilyen implicitnek is nevezhető *hétköznapi elméleteinkre*. (Például bizonyos pszichológiai elméletek az első évek meghatározó személyiségformáló erejéről sok pedagógusban a később változások nehézségének vagy lehetetlenségének gondolatához vezethetnek akár.) Az pedig további érdekes kérdés, hogy milyen kapcsolatban vannak az **elméletek a társadalmi valósággal**. Nem véletlen, hogy egy középosztálybeli tanárnak a rossz gyerekről szóló magyarázata erősen normatív. De *még a tudományos elméletek és filozófiák sem függetlenek* a kor történeti-társadalmi viszonyaitól. Nem véletlen, hogy a polgárosodó és az egyén (meghatározottságai, bizonytalanságai) felé forduló Európában jön létre a freudi pszichoanalízis vagy az egzisztencialista filozófia és a – biológia térmeyéséhez is kapcsolható – bűnözői lét öröklődésének gondolata.⁴²

Azt állítom tehát, hogy az elméletek nagyon is összekapcsolódnak a gyakorlattal. Az elméleteink alakítják a gyakorlatunkat (tevékenységeinket), és ez fordítva is megtörténik. Sőt, végső soron az **elmélet és a gyakorlat erőteljes szétválasztása** – mintha két teljesen más valóságról lenne szó – **mesterséges**. Természetesen van, amikor valami elméletben „ki van találva”, de a gyakorlati cselekvés során nem működik, és van, amikor valaki elméletben kigondol egy elvet, de azt nem alkalmazza a gyakorlatban. A két dimenziót el lehet tehát különíteni. De a teljesen gyakorlati cselekvéseink mögött is ott rejlik valamiféle elméleti háttér, és az elméletek is alakulnak a gyakorlati cselekvés hatására. Az elméletekről való gondolkodás, beszélgetés pedig maga is (gyakorlati) cselekvés. A gyakorlat (és elmélet) kérdéséhez izgalmas idézni még Marx **praxisfogalmát** és annak

41 Nem véletlen, hogy az „implicit nézetek” és az ezekre is reflektáló pedagógus képe olyan fontos részé lett a pedagógusokról alkotott szakmai és tudományos írásoknak az utóbbi évtizedekben (ld. pl. Falus & Orgoványi-Gajdos, 2022)

42 Nem célok itt belemenni a tudomány és a társadalom bonyolult kapcsolatának kérdéseibe. Még utalok majd erre az ideológia kérdésköre kapcsán. Itt csak felvetem ezt a fontos témát, hogy az elméletek kérdésének összetettségét lássuk.

további kifejtéseit (Scatamburlo-D’Annibale et al., 2018). A praxis Marxnál nem egyszerűen *cselekvést jelent, hanem csakis az emberre jellemző szabad* és kreatív cselekvést, amely egyben át is *alakítja a világot* és a társadalmat. Első látásra Marx nem helyezi előtérbe a gondolatokat és az elméleteket, mert szerinte nem ezek alakítják át a világot, hanem a forradalmi praxis. Viszont az látszik, hogy ez a praxis nagyon is épít a gondolkodásra. A filozófusok új feladatuként adja meg, hogy ne csak értelmezzék, de alakítsák is át a világot, ezt pedig maga is koncepciók kidolgozásával teszi, amelyek a világot formáló stratégiák alapját jelenthetik. Nem véletlen, hogy a praxis későbbi értelmezésben (pl. a felnőtteket oktató brazil *Paolo Freirénél*) a *reflexió és akció egysége*, amely a *struktúrák megváltoztatását* célozza. Tehát a praxis úgy is tekinthető, mint az alkotó ember világot megértő és megváltoztató tevékenységének egysége.

Érthető természetesen, ha az elméletekkel nem foglalkozó olvasó kitart fenntartásai mellett, és felhívja most rá a figyelmemet, hogy a hétköznapi kérdésfeltevéseink mégiscsak különböznek a bonyolult nyelven, hosszú oldalakon keresztül megfogalmazott tudományos vagy filozófiai értekezésektől, amelyeket nehéz és unalmas lehet olvasni, és a legtöbb embernek nincs meg a megfelelő olvasottsága, hogy eligazodjon a számos (akár egymásnak is ellentmondó) elmélet világában. Ez jogos felvetés. Mégis úgy gondolom, hogy ha elfogadjuk a tényt, hogy mindnyájan „filozófálunk” és **elméletek mentén élünk** (valamilyen mértékben), akkor tényleg *mindennek a kezdete az elmélet*, és gyümölcsöző lehet a különféle *rendszerettebb elméletekkel találkozunk*, hogy a már meglévő elméleteink alakuljanak, változzanak (és – Marxszal szólva – ezáltal a világ is változzon). Az **értelmiségi létnek** ez a kérdésfeltevő attitűd, az **elméletiség** hagyományosan a része. Később még érvelek amellett (a *4.9. Értelmiséginek lenni* fejezet végén), hogy az értelmiség (és az értelmiségiség) fogalma – amikor osztálypozícióhoz kötjük – problémás lehet (miért ne lehetne gondolkodó értelmiségi egy munkásember, egy mélyszegénységben élő cigány vagy egy villamosvezető?). Így azt állítom, hogy *ez az értelmiségi hozzáállás mindenki számára gyümölcsöző*. Akik a társadalomban hagyományos értelemben értelmiségi szerepet töltenek be (pl. tanárok, kutatók, tudományos eredményekre támaszkodó munkát végző, illetve emberrel foglalkozó [pszichológus, orvos, tanácsadó] szakemberek stb.), azokra pedig különösen igaz, hogy különböző mértékben, de mindenképp jó, ha szánnak időt az elméleti kérdésekkel való tudatos foglalkozásra. Sőt, azt gondolom, ezen túlmenően az alapkérdésekről való gondolkodásra is, amelyeket pedig a filozófia vet fel. Ezen a ponton az egzisztencialista filozófussal, Jaspersszel értek egyet, aki szerint:

Mivel az ember nem tudja elkerülni a filozófiát, az mindig jelen van: a hagyomány által közvetített közmondásokban, a népszerű filozófiai mondatokban, az uralkodó meggyőződésekben, például amelyek az „emancipáltak” nyelvén testesülnek meg, politikai véleményekben, de leginkább – a történelem legelejétől – a mítoszokban. Nincs menekvés a filozófia elől. A kérdés csak az, a filozófia vajon tudatos vagy nem, jó vagy rossz, zavaros vagy tiszta. Aki elutasítja a filozófiát, az maga is öntudatlanul egyfajta filozófiát gyakorol. (Jaspers, 1951, p. 6; a szerző fordítása)

Mindez akkor is igaz, ha elfogadom, hogy nem mindenkinek van ideje, kedve arra, hogy filozófiai vagy elméleti műveket olvasson. Épp ezért szeretném nagyon érthetően (és részben történetekhez is kötve) közel hozni ebben a könyvben az elméleti problémákat és új felvetéseket, de ehhez szükség lesz arra, hogy a következő fejezetek alapfogalmait átlássa az olvasó.

Fontosnak tartok megemlíteni egy további okot, ami miatt nincs könnyű dolgom, amikor a filozófia és az elméletekről való beszélgetés és olvasás mellett kardoskodom. Az elmélet (illetve az elméleti jellegű írások) népszerűsége egy tágabb, társadalmi ok miatt is alacsony. A **filozófia és a bölcsészettudományok háttérbe szorulásának** lehetünk sajnos tanúi a tudománypolitika és a társadalmi megbecsültség területein is. A bölcsészettudományi karok és kutatások finanszírozása, népszerűsége, társadalmi elfogadottsága világszerte csökken. Ennek egyik oka – több elemző szerint (Harvey, 2005; Zijlstra, 2013) –, hogy az alapkérdések ilyen „bölcsész”, filozófiai felvetése *ellentmond a kapitalista berendezkedés* produktivitásra, termelékenységre, *hasznosságra* épülő valóságának és koncepciójának. Ezt a folyamatot (ahogy *az üzleti logika* egyre inkább „megeszi”, *bekebelezi* az eddig viszonylag független társadalmi valóságokat [az oktatást, a tudományt] és az azokat alátámasztó ideológiát) nevezi több kutató **neoliberalizmusnak** (Harvey, 2005; *Houghton, 2019*; Zijlstra, 2013). Arról írnak, hogy ennek nyomán a gazdasági érdekekre kevésbé fókuszálni tudó filozófiai, vagy alapkérdéseket felvető gondolkodásmód háttérbe szorul, még akár a tudományos tevékenységekben is (Biesta et al., 2013). A kutatás inkább sztenderdek szerint elvégzett tevékenységgé válhat (különösen a korábban említett pozitivista és posztpozitivista, tesztlő tudományban), amelyben a fogalmak mélyebb jelentéseit és értelmét már nem keressük. Ezt a jelenséget magam is tapasztalom, amikor azt látom, hogy mesterszakon, vagy akár doktori szinten kutatóvá váló hallgatók nem érdeklődnek a filozófiai vagy mélyebb fogalmi problémafelvetések iránt, és arra szocializálódnak, hogy az elmélete(ke)t inkább csak (fel)használják arra, hogy kutatási eredményeket kapjanak, gyártsanak. A *neveléstudomány* pedig *különösen ki van téve* ennek a veszélynek, hiszen

- egyrészt sok gyakorlati szakember lép be a tudományos pályára, aki kevésbé láthatja értelmét a nevelésfilozófiának;
- másrészt a nevelés kiváltképp gyakorlati tevékenységnek tűnik, amelyben az elmélet néha valóban zavaró lehet (szerintem pozitív módon zavaró, de lesznek, akik ezzel nem értenek egyet);
- harmadrészt a neveléstudomány erősen és határozottan elszakadt korábbi filozófiai gyökereitől, és nagyon hasonlítani igyekszik a „nagy tudománytársakhoz”, Magyarországon különösen a természettudományos alapokra helyezkedni akaró pszichológiához. Ez utóbbi „hasonlítás” pedig úgy lehetséges, ha az egzaktnak tűnő, az ún. kognitív (a megismerésre, a tudás kialakulására fókuszáló) tudományhoz köthető tanulástudományt (*learning science*) építi fel mint fő megközelítést.⁴³ Az a fajta neveléstudomány, amelyet

⁴³ A tanulástudomány (különösen a kognitív tudományok felhasználásával) a tanulás kérdésével foglalkozik: tudásközvetítéssel, kompetenciákkal, a tanulást középpontba állító fejlesztéssel stb. Az utóbbi évtizedekben ez a paradigma (tudományos megközelítés) kezdte el uralni a neveléstudomány nyelvét. Erről bővebben ld. Biesta, 2006; Mészáros, 2017.

én (is) művelek ebben a kötetben, nagyon szükségem van értékelni ezt a keretet, és a tanulás folyamataim messze túlmutató kérdéseket vet fel. Szembemegy így a tágabb filozófiai kérdéseket háttérbe szorító, gyakorlat- és hatékonyságközpontú kutatási trendekkel, amelyek (sokszor rejtetten) antiintellektuálisak,⁴⁴ illetve a fent említett, tanulásra fókuszáló neveléstudománnyal.

A kapitalizmus hatékonyságalapú, gyakorlatközpontú (és sokszor technikai dominanciájú) megközelítését persze nem csak az itt vállalt filozófiai és elméleti irányultság kezdi ki. Azt is (erre az üzleti koncepciójú gondolkodás- és életmódra reagáló) **társadalmi ellenállásnak** tekintem, hogy – legalábbis bizonyos rétegek számára – divattá vált keleti alapú bölcsességformákhoz és gyakorlatokhoz nyúlni új, **spirituális, szellemi fogódzóként** (meditáció, jóga, keleti vallások elemei, pszichedelikus tudatmódosítás stb.; vö. Carrette & King, 2005; Jain, 2020; [Ványi, 2022](#)), és/vagy **önismereti utakat jární pszichológiai** vagy spirituális alapú terápiák segítségével. Ezekkel a tendenciákkal szemben is **felvethetők bizonyos kritikák**. Például hogy miközben retorikájában gyakran elszakadnak a kapitalizmustól, annak működésében kiválóan beleilleszkednek (termelés, hatékonyság, üzleti modell, marketing, egyenlőtlenségek növelése [hiszen csak kevesek férhetnek hozzá ezekhez]; vö. Carrett & King, 2005). Ezzel együtt ezt a fajta önismereti és spirituális útkeresést magam is fontosnak vélem, és művelem is az életemben. Azt viszont lényeges itt tisztáznom, hogy ez a könyv nem az intuitív bölcsességi utat, hanem a „nyugati tudományosság” kognitív (tudásra épülő), **racionális, elemző dimenzióját** helyezi előtérbe – bár stílusában néhol talán benne van az olvasót közvetlenebbül megszólító és intuitívabb hangnem. Ugyanez igaz az érzelmi szférára is. Bár sokan a tudományos gondolkodás szemére vetik, hogy nemcsak a bölcsességi vagy az intuitív, de az érzelmi dimenziót is háttérbe szorítja, és jogos lehet az eltérő szférák nagyobb integrációja iránti igény, én ezt most nem kísérlem meg. Megmaradok egy némileg olvasmányosabb, de hagyományos, kognitív szövegnél, értelmezésnél. Az érzelmek és a spiritualitás kérdésére ugyan kitérek majd, de azokat is kognitív kategóriák alapján elemzem, és nem lépek át az érzelmeket is tudatosan integráló irodalmi írás területére, mint ahogy néhány kísérletező kutató teszi tudományos munkáiban (pl. az ausztrál szerzetes nővér, aki a saját női pozícióját a katolikus egyházban egyfajta önéletírásként meséli el, egy alapvetően posztmodern írásműben; ld. Smith, 2003).

Nem tudom, sikerült-e kedvet csinálnom az olvasónak a továbbolvasáshoz. A céloom inkább az volt ezzel az elméletet és a filozófiát védő fejezettel, hogy kifejtem álláspontomat a mélyebb kérdésfeltevések kikerülhetetlenségéről és fontosságáról. A neveléstudomány, és általában véve a tudomány belső berkeibe is bevezetem eközben az olvasót, egy nem gyakran használt látásmódot, a nevelésfilozófusét követve. Be kell valljam, titkon azt remélem, hogy mire idáig jut az olvasó, talán – akár függetlenül ettől a fejezettől – már érdeklik a mélyebb kérdések és kifejtések, hiszen sok elméleti probléma is ott rejlett a fenti (történetmesélő vagy leíró) szövegrészekben is: a hatalomról, társadalmi kontextusról,

⁴⁴ Az értelmiségi beállítottság elleni attitűd: a mélyebb, elvont, tudományos gondolkodás elutasítása vagy az azzal való szembenállás.

osztályokról, ideológiákról. Ha ez nem így van, vagy egyszerűen ijesztő az elméleti rész oldalszáma, akkor nyugodtan ugorhat persze az olvasó rögtön az elemző fejezetekre, és ha szükségét érzi, majd visszanéz ide.

3.2. Elmélet, filozófia és tudomány

Az elmélet jelentősége mellett érveltem, hogy meggyőzzem az olvasót: ne ugorja át ezt a részt. Bár a tudományos kutatásban bevett az elméletek feltárása, talán a kutatóknak, vagy általában a tudománnyal foglalkozóknak is szántam a fenti sorokat, nem csak a „laikus” olvasóknak. Ahogy írtam, nemcsak a tudományban szokásos elméleti keretről van itt szó, hanem a mélyebb alapkérdések felvetéséről is, és arról, hogy végső soron **filozófiai munkának is tekintem** etnográfiai vállalkozásomat. Itt tehát (újra) tisztáznom kell, milyen szerepe is van az én kutatásomban az elméletnek.

Tudományos munkákban az elméleti keretet általában az írások elején szokták megrajzolni, s arra építve fogalmaznak meg kutatási kérdéseket, majd meghatározzák a módszertant, s bemutatják az elvégzett vizsgálat eredményeit. Én egyrészt az olvasók bevezetése miatt eltértem ettől a gyakorlattól (ijesztőnek tartottam volna egy hosszú elméleteket részletesen leíró résszel indítani), másrészt az *elmélet másfajta használatát* kísérlem meg ebben az írásomban.

Már fentebb felvázoltam röviden (ld. az [1.3. Milyen tudomány? Kritikai realizmus, politikai gazdaságtan és kritikai pedagógia](#) fejezet közepén), hogy **elmélet és kutatás viszonyában** többféle megközelítés lehetséges: a *posztpozitivistá kutató* teszteli, hogy egy-egy *középszintű elmélet* mennyiben „valósul meg”, *igazolható* az *adatok* alapján. Például több elméleti megközelítése van annak, hogy miért nem tudnak kilépni az alacsonyabb társadalmi osztályokhoz tartozók meglévő pozíciójukból az iskolai oktatás segítségével. Láttuk korábban például Ogbu és Willis magyarázatait (ld. az [1.2. Az etnográfia használatát](#) fejezet utolsó részében). A kutatásaik során kialakított keretek (a fehérként cselekvés elutasítása és a munkásosztálybeli identitás normái) tekinthetők olyan elméleteknek, amelyeket empirikus adatokon tesztelhetünk, pl. összehasonlítva a különböző csoportok (pl. fekete és nem fekete) jellemzőit, iskolai sikerességük mutatóit, és kérdőívvel felmért véleményüket az iskolai tanulásról.

A *posztmodern kutató* felhasznál elméleteket, de különösen fontos az *új értelmezési keretek megteremtése* számára, dinamikus kapcsolatba hozva a kutatási tapasztalatot (empíriát) és az elméletet, nem is teljesen szétválasztva a kettőt, ahogyan a tapasztalat, az értelmezés és a kutatás bemutatása is egymásba folyik a posztmodern megközelítésben. Például az ADHD-s gyerekeket osztálytermi környezetben kutató Bailey és Thompson posztmodern etnográfija nem arra kérdez rá, hogy milyen objektív kritériumok alapján lehet egy gyereket ADHD-val diagnosztizálni, vagy hogyan viselkednek az ilyen

gyerekek az osztályban, vagy milyen módon bánnak a tanárok az ADHD-val diagnosztizált gyerekekkel (leírva ennek konkrét módjait). A cikk helyett magát az értelmezést akarja felforgatni és megváltoztatni, az ADHD diagnózist is megkérdőjelezve: a szerzők azt mutatják ki, hogy a látszólag objektív kategória mélyen beágyazódik az iskola szociokulturális világába. Írásuk Foucault elméletére támaszkodik, amely a személy kategóriák és normák általi alávetettségét írja le: ahogyan egy kategória „létrehozza önmagát”, és formálja a gyereket (pl. kialakítva a más, az iskolai normákba nem illeszkedő gyerek képét, s ehhez hozzákötve egy pszichiátriai, diagnosztikus kategóriát is). Írásuk radikálisan megkérdőjelezi a fejlesztési és az orvosi fókuszot, amely az ADHD-s gyerekekre irányul, amely valójában az ő jobb alkalmazkodásukat hivatott elérni egy merev, alávető iskolai kerethez. Azt állítják, hogy a „tüneteket” maga a normatív osztálytermi keret hozza létre, és kifejezett céljuk a szövegükkel az értelmezést az „eltérő” gyerekekről az osztálytermi, elnyomó mechanizmusokra átirányítani (vö. Bailey & Thompson, 2009).

Egy *kritikai realista* kutató – mint én – is támaszkodik egy szélesebb elméleti keretre, de nem egyszerűen új értelmezést akar létrehozni, sem az elméleteket látszólag objektív módon tesztelni. *Célja kettős*. Egyrészt rákérdez a teóriák meglátásaira: a valóság mélyebb feltárása által felmutatja, hogy a tanulmányozott valóság struktúráiban hogyan érhető tetten az elméleti keret. Nem tesztelésről van tehát szó, hanem *a valóság komplexebb megragadásáról a kutatási adatok alapján*. Eközben viszont *új elméleti keretek felvázolása, megteremtése is célja*, amely nem egyszerűen „eltéríti” az értelmezést vagy (provokatív) kérdéseket tesz fel, mint a posztmodern kutatások, hanem *a valóság újszerű leírását* adja.

A cél tehát mindig valamiféle új elméleti perspektíva megrajzolása is. Ezért választottam e nagyobb rész címeként az állítást: „az elmélet minden kezdete és vége.” Ráadásul azt is gondolom, hogy nemcsak a tudományos kutatásban előrevivő az elméletet ilyen mindent átszövő (alfa és omega, kezdet és vég) dimenzióknak látni, hanem a pedagógiai gyakorlatban is.

Gyümölcsözőek ezen a ponton a nevelésfilozófus, *Tomasz Szkuclarek* meglátásai, aki azt elemzi, hogy a pedagógiában *milyen funkciói vannak az elméleteknek* (vö. Szkuclarek, 2014). A leginkább közhelyszerű megközelítés szerinte egyfajta *technológiai kapcsolat* feltételezése, amely azt állítja, hogy az elmélet feladata pedagógiai gyakorlatok tervezése és hatékonyságuk ellenőrzése. A *hermeneutikai* (értelmezésekre építő filozófiai) hagyomány másképp látja ezt a viszonyt. A nevelés-oktatás során nem szükségszerűen előzetes elméleti elvekből indulunk ki, és a pedagógiai gyakorlat során nincs szükség valamilyen elméleten alapuló előzetes tervezésre. Ebben a perspektívában az elmélet nyelvet ad a reflexiók megfogalmazására és megosztására a nevelési-oktatási gyakorlatról, annak jobb megértését segíti. Végül egy ritkább megközelítési módot vázol: a *kritikát* tekinti az elmélet fő funkciójának, melynek szerepe, hogy megkérdőjelezze a valóságot, amiben élünk. *Elvont* nyelvezete lehetővé teszi, hogy *távolságot vegyünk fel a megtapasztalt világgal szemben*. Így az *elmélet a megtapasztalt valóságot relatívvá, kevésbé ismerőssé* teszi, s így új, lehetséges, elképzelhető megéléseknek nyit utat. Ez a három megközelítés nemcsak három egymás melletti értelmezés lehet azonban, hanem az emberi cselekvés eltérő pillanatai is:

[...] amikor csinálunk dolgokat a tudásunknak megfelelően, amikor észrevesszük, hogy amit csináltunk, az különbözik attól, amit elterveztünk, és ezért szükségünk van egy másik nyelvre, hogy megértsük azt, és amikor [...] megkérdőjelezzük mindannak a jogosságát, amit teszünk. Akkor új teret nyitunk egy új terv számára. (Szkudlarek, 2014, p. 152; a szerző fordítása)

Hasonló dinamika ez, mint amit a pedagógiai etnográfia esetében láttunk (ld. az [1. ábrát](#), illetve az [1.2. Az etnográfia haszna](#) fejezetet): az ismerős ismeretlenné tétele, hogy aztán megint ismerőssé tegyük.

Az **etnográfát** én épp ezért egy alapvetően **gyakorlati alapú**, a mindennapi tapasztalatokból kiinduló, a valóság „sarában megmártózó”, ugyanakkor **mélységesen elméleti műfajnak** és tevékenységnek is látom. A mindennapokat (a kutatott „hétköznapi” valóságot) az etnográfiában folyamatosan átítatja a reflexió, a gondolkodás, az elméletalkotás. Azt nem állítom, hogy egy ilyen reflektív magatartást jó lenne a mindennapjainkban is szüntelenül alkalmazni, de a hétköznapi életben sem árt, ha más szemmel tudunk a jelenségekre tekinteni, a pedagógiában pedig kifejezetten hasznos. Többször vezettem olyan kurzust, amelynek során szórakozóhelyekre mentünk hallgatókkal éjszaka, és megpróbáltuk értelmező-elemző szemmel (elméletek mentén) nézni a legtöbbek számára ismerős terepeket.⁴⁵ A hallgatók később gyakran arról panaszkodtak nekem, hogy már nem tudnak ugyanolyan felszabadultan elmenni szórakozni, mert azonnal elkezdik figyelni, értelmezni a helyet, a táncot, az emberek viselkedését, hiszen egyszer már megtapasztalták, mit jelent reflektáltan és egyben elméleti alapon ránézni egy partira, és ez **az etnográfiai szem, látásmód elkíséri** őket akkor is, mikor inkább kikapcsolódnának. Lehet tehát hátránya is ennek az értelmező hozzáállásnak, bár valójában lehet, hogy hosszú távon előrevivő (is), ha az életünk jelenségeit ilyen reflektáló, tudatos módon nézzük, s így vagyunk bennük jelen. A pedagógiában, ahol emberek neveléséről és oktatásáról van szó, hallatlan pluszt adhat egy ilyen perspektíva. Talán nem kell hosszan ecsetelnem, hogy a Szkudlarek által leírt elmélet-gyakorlat közötti többlépcsős mozgás, a párbeszéd az elmélettel milyen gyümölcsöző lehet a pedagógiában, akár a tanári munkában, akár az iskola világához tartozók (diákok, szülők, közvélemény, kutatók stb.) értelmezési kereteinek tágításában. Azt nem gondolom, hogy a pedagógusoknak szükségszerűen elméletalkotóknak is kell lenniük, de azt igen, hogy az ilyen elméletalkotó munkák, mint ez is, hozzájárulhatnak a tanárok gyakorlati munkájához, és néhányan az elméletek átgondolásában, és akár új elméleti perspektívák kidolgozásában is részt vehetnek.

Amikor elméletről beszélek (írok), újra és újra behozom a filozófia perspektíváját. A filozófián hagyományosan a mélyebb, átfogóbb és alapvetőbb kérdéseken való gondolkodást értjük. Azenbacher elkülöníti egymástól a teológiát, a filozófiát (mint egyetemes tudományokat) és a rész tudományokat (ld. Azenbacher, 1996). Ez utóbbiak (a reáltudományok, a bölcsészettudományok stb.) nem tudnak az olyan alapkérdésekre válaszolni, hogy

⁴⁵ Pl. a DJ mint a közös rítus vezetője, a fogyasztás kultúrájának elemei a szórakozásban, rejtett értékdimenziók, amelyeket a bulihelyek terei közvetítenek, stb.

ki az ember, mi értelme az életnek, stb. Hiszen azok egyes részterületekre kiterjedően keresik a válaszokat, saját tudományos módszereikkel. A rész tudományok módszereivel nem lehet válaszolni a fentihez hasonló kérdésekre. Ezekre a filozófiai vagy (az emberi elmén túl valamiféle természetfeletti kinyilatkoztatásra épülő) teológiai gondolkodás keresi a válaszokat. (Megjegyzem, ez azt is jelenti – amit sok kutató nem szívesen ismer el –, hogy az empirikus alapú tudományok maguk nem tudják megindokolni, miért az általuk felmutatott tudományos tudást kellene más tudásoknál kiemelkedőbbnek, egzaktabbnak tekinteni, vagy bizonyítani, hogy a tudományosan igazolható tények valóban igazak. Ez a kérdés is már átfogóbb, a tudományos módszerekkel megismerhető túlmutató probléma, amelyet az igazság, az igazolhatóság, a megismerés filozófiai dimenziói tárhatnak fel.) A **filozófia** ebben a perspektívában tehát egyfajta **tudomány előtti kérdésfeltevés**,⁴⁶ amely pedig a maga részéről nem tud olyan kérdésekre válaszolni, amelyek a rész tudományok hatáskörébe tartoznak: például hogy mi az oka a cigány gyerekek középosztálybeli társaiknál rosszabb iskolai előmenetelének, vagy milyen genetikai okai vannak a nyelvfeljődés zavarának. Ennél azonban véleményem szerint összetettebb a kép. Ha ezt az utóbbi két kérdést vizsgáljuk, akkor máris felmerülhet a kérdés, mit is jelent a rosszabb iskolai előmenetel, miért épp ezt helyezük középpontba, illetve a nyelvi fejlődési zavarnak miért épp a genetikai tényezőit vizsgáljuk. Ezek pedig olyan kérdések, amelyek átfogóbb jelenségekre utalnak, mégis szaktudományos cikkek foglalkoznak velük. Ahogy az ADHD-ra vonatkozó fent idézett cikknél láthattuk, a tudományos kutatásban összefolyik néha a mélyebb értelmezés és a jelenségek vizsgálata. Én szeretem ilyen *tágabb értelemben használni a filozófia* kifejezést, és elismerni, hogy amikor tudományos módon vizsgálók jelenségeket, akkor azt átszövi ez az átfogóbb kérdésfeltevés. Arról nem is beszélve, hogy joggal használjuk a hétköznapiakban is a filozófia kifejezést arra, amikor elvek, gyakorlatok mögött álló gondolkodásmódok kerülnek elő: s így beszélünk egy-egy iskola filozófiájáról, vagy a tanítás eltérő filozófiáiról is. Ettől a szélesebb körű használatától hasznos elkülöníteni a „nagybetűs” *filozófiát*, amelynek megvannak a maga kérdései és elismert alakjai, de úgy gondolom, ha használjuk a mélyebb, alapkérdéseket tárgyaló perspektívára általában a („kisbetűs”) filozófia kifejezést, az csak újra ráirányítja a figyelmünket – a tudományban is – az átfogó problémák és válaszok jelentőségére.

A **könyv** tehát **elméleti** (elméletalkotó, sőt bizonyos értelemben filozófiai, alapkérdéseket is feszegető) lesz, miközben **folyamatosan a gyakorlati-tapasztalati valóságra utal**, és a *pedagógiai gyakorlat számára akar elméleti meglátásokat megfogalmazni*. De még ezelőtt ebben a részben külön is számba veszem azokat a kiindulópontokat jelentő, átfogóbb elméleti megközelítéseket, amelyek fontosak az elemzéseim megértéséhez. Az értelmezések során felhasználok kevésbé átfogó, középszintűnek tekinthető elméleteket is, de ezekre itt most nem térek ki, hanem majd az elemző részben fejtem ki azokat, és ott magam is felvázolok újabbakat.

⁴⁶ Tudományon itt most a rész tudományokat értem.

Kérdések további gondolkodásra

- Az olvasó milyen elméletekkel találkozott már? Mit gondol ezekről, s általában az elméleti gondolkodásról? Mit gondol a kifejezetten az iskola világára vonatkozó elméleti keretekről?

- Az előző két fejezet adott új szempontokat ehhez a gondolkodáshoz, viszonyuláshoz?

- Tud azonosítani saját (implicit vagy explicit) elméleteket, amelyek alakítják cselekvését?

- Szívesen részt venne közös gondolkodásban elméleti kérdésekről, vagy akár közös elméletalkotásban az iskola és pedagógia területén? (Ha igen, akkor írjon nekem!)

Szakirodalmi ajánló

A filozófia iránt érdeklődő olvasóknak ajánlom a következő alpműveket:

Arno Anzenbacher: *Bevezetés a filozófiába*;

Lendvai L. Ferenc és Nyíri Kristóf: *A filozófia rövid története: A védáktól Wittgensteinig*.

A hazai neveléstudomány filozófiai hagyományából pedig szintén sok művet érdemes újra felfedezni:

Mihály Ottó: *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*;

Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia*;

Karácsony Sándor: *Magyarság és nevelés*;

Weszely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba: A pedagógia alapvető kérdései*.

3.3. Mi az ember?

A „nagybetűs” filozófia számos kérdésre keresi a választ a valóság megismerhetőségétől kezdve az emberi élet célján keresztül az erkölcsi törvények eredetéig. A pedagógia – mint az emberrel foglalkozó gyakorlat és tudomány – szempontjából talán az egyik legfontosabb kérdéskör ezek közül: **Mi az ember? Mit jelent embernek lenni?** Mit jelent az emberi kiteljesedés (mit tartalmaz a „teljes ember” eszménye)? Mit jelent jó embernek lenni? (Ez utóbbi persze szorosan kapcsolódik a moralitás problematikájához). Ez az antropológiai dimenzió azért fontos, mert (ismét) nem csak elméleti szinten érdekes. Ahogy többször említettem (s nem győzöm újra hangsúlyozni), az, hogy milyen választ adunk a fenti kérdésekre, alakítja mindennapi pedagógiánkat. A könyvem első részében jeleztem, hogy kutatásom a kulturális antropológia hagyományához is kapcsolódik, itt pedig szeretném

kiemelni, hogy a **filozófiai antropológia** kérdései alapvetően vezették kutatómunkámat. Végző soron arra keresem a választ, *milyen antropológia (emberre vonatkozó elképzelések, tudás, emberkép) vezérli a pedagógiát a két eltérő környezetű iskolában, és milyen pedagógiai (tehát az embert fejlődésében néző) antropológia tudja előmozdítani a társadalmi változást, az ember kiteljesedését és emancipációját.*

Óriási vállalkozás lenne itt most összeszedni azt a rengeteg filozófiai elképzelést, amely az évszázadok során az emberre vonatkozóan felmerült. Ez nem is céлом. Szeretnék viszont néhány, a pedagógia szempontjából kiemelkedő **antropológiai trendet** megemlíteni, s a végén letenni a voksom egy a kutatást vezérlő értelmezési keret mellett.

Teológiai tanulmányokat végezve jól megismertem a **keresztény antropológia** sajátosságait, pedagógiatörténeti tanulmányaim során pedig nyomon tudtam követni, hogy mennyire erős volt (és mennyire az a mai napig is) a kereszténység emberfelfogásának hatása a pedagógiában és az iskoláztatásban. Ez akkor is így van, ha a tanárok nem gyakorló keresztények, vagy az iskola nem egyházi fenntartású. Ez egy olyan mélyen, kulturálisan jelen lévő emberkép, amely nem feltétlenül kötődik a konkrét keresztény tanok elfogadásához. A keresztény antropológiának a főbb világi területeken is jelen lévő elemei meglátásom szerint a következők:

- az ember *központi szereplő* a világban, a természet része, de azt uralja is (ez egyfajta kozmológia, tehát a világ rendjéről kialakított kép);
- az ember világosan elkülöníthető más létezőktől, a cselekvéseit (többé-kevésbé) maga irányítja, tehát *alanya (szubjektuma) a cselekvésének*, végző soron (szabad) akarattal rendelkező lény, aki valamilyen mértékben irányíthatja a sorsát;
- az ember alapvetően *közösséghez* tartozó, de egyéni létező is;
- az embernek (az egyedi embernek és az emberek közösségének is) van valamiféle *célja, küldetése* a világban;
- az ember változó és fejlődő lény, és fontos, hogy *fejlődjön* (és hogy segítsük fejlődését pl. a pedagógiai cselekvés által is);
- az ember *erkölcsi lény*: dönt arról, mit tekint jónak és rossznak, cselekedetei morális alapon megítélhetők, van valamiféle norma vagy eszmény, amely alapján ezt a jót és rosszat meghatározzuk, és eszerint is neveljük;
- az ember fejlődését előrevizsi *valamilyen tudás*, amelyet tőle független könyv(ek)ből, tanítóktól el kell sajátítania;
- az embernek van egy olyan *belső valósága*, amely valamennyire *elkülöníthető a testétől* (ezt nevezi a keresztény teológia léleknek, de ez a testtől részben független belső világ a nem teológiai megközelítésekben is erősen élő elképzelés).

Látszik, hogy ezek az alapelvek nem tartalmazzák direkt módon a keresztény emberkép olyan elemeit, mint az Istentől függés, a teremtett mivolt, a lélek, az üdvösség, a bűn, a megtérés stb. De nyomon követhető, ahogy ezeknek a tanoknak *az „ideológiai magjai” egy világi pedagógiai emberképben* is jelen vannak. Nem az üdvösség, hanem a célok és a döntés kérdése; nem a lélek, hanem valamilyen belső világ feltételezése; nem a megtérés, hanem az erkölcsi mivolt és a fejlődés kategóriái; nem az isteni kinyilatkoztatás és a Biblia, hanem a könyvből, vagyis az emberen kívülről jövő, elsajátítandó tudás, ismeret

fontossága. Joggal vethető fel, hogy ezek közül sok gondolat már a *görög-római filozófiában* is jelen volt. Azt azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy e gondolatok az európai kultúrába keresztény közvetítéssel és átszínezéssel jutottak el. Az ember és a természet viszonya, az egyfajta „világi üdvönyt” (egyediség és közösségi lét, célok, erkölcsi jó, fejlődés, küldetés) olyan jellegzetesen keresztény elemeket tartalmaznak, amelyek világosan kapcsolhatók a keresztény gyökerekhez.

Egy pillanatra meg is állhatunk itt, és rátekinthetünk az iskolai nevelés-oktatás világára. A fent már felvetett történetekben (de a saját tapasztalatainkban is) sokszor tetten érhetők ezek a dimenziók. Legtöbbször nem reflektálunk ezekre (sem a tanár, sem a diák, sem a szülők), mert olyan alapvetőnek tartjuk ezeket (pl. hogy a tanár jóra akarja nevelni a gyerekeket, azt feltételezve, hogy ők dönthetnek arról, jók lesznek-e vagy sem). Akkor kezdünk el ezekre a maguktól értetődőnek vélt nézetekre reflektálni, amikor valami gyökeresen mással találkozunk. Például mindig nagy népszerűségnek örvendő nevelésfilozófiai óráimon a *buddhizmus* feldolgozása, mert provokatív egy olyan emberképpel találkozni, amelyben nincs olyan „üdvösség”, mint a mi keresztény alapú felfogásunkban. A buddhizmus épp a kereszténységben öröknek tekintett „én” (emberi, egyéni szubjektum) egyedi létezését tekinti problematikusnak, s pozitív végkimenetelként az ego (én) ellobbanását (a nirvána szó eredeti jelentése) festi le, amely beolvadás a nagy egészbe. A felülről jövő erkölcsi normákat követő, a természetén uralkodó ember helyett a minden lényel együttérző, és eleve mindennek a részeként létező lény képét helyezi előtérbe. Az üdvösség pedig leginkább egyéni technikákkal elérhető, valójában egyéni megvilágosodás, bölcsesség útján lehetséges, és nem valamilyen felülről jövő tudás által.⁴⁷ A buddhista antropológia keresztény alapozású nézeteinket kérdőjelezi meg, s így jobban meglátjuk, mennyire jelen van az a gondolkodásmódunkban.

Persze ezt a keresztény emberfelfogást később továbbvitték és átalakították más fontos filozófiai megközelítések, amelyek hozzáépültek ehhez az antropológiához. Ilyen például *Descartes* mai napig meghatározó filozófiája, aki látszólag szembemegy a dogmatikus kereszténységgel a *kétely*, a kérdés piedesztálra emelésével (ld. Descartes, 1991), mégis mélységesen megőrzi a keresztény világgép és antropológia főbb pontjait: Isten léte, az emberi lélek elsődlegessége stb. Amiben újat hoz, az a *gondolkodó elme* előtérbe helyezése, és a kereszténység duális (kettős) valóság- és emberértelmezésének még erőteljesebb felépítése. Az *anyagi és a szellemi létezés* elkülönítése ugyanis alapvető jelentőségű Descartes

⁴⁷ Elnézést kell kérnem ezen a ponton azoktól az olvasóktól, akik netán járatosak a buddhizmusban, és most felszisszentek. Tisztában vagyok vele, hogy leegyszerűsítő, amit írok, de kénytelen vagyok röviden összefoglalni, és így figyelmen kívül kell hagynom a buddhizmus összetettségét, irányzatait stb. (ami minden gondolatrendszerre igaz). Tisztában vagyok vele, hogy e fejezetben sok rövid és leegyszerűsítő megállapítás van, de ezeket igyekszem úgy megfogalmazni, hogy mégis legyen köze annak a gondolati rendszernek a lényegéhez, amelyet bemutatok, és jól szolgálja az összehasonlítást. Azzal is tisztában vagyok, hogy számos a kereszténység és a buddhizmus rendszerét párbeszédbe hozó kísérlet is volt már az utóbbi évtizedekben (pl. a *Living Buddha, Living Christ* című könyv (Nhat Hanh, 1995), amely alapján mégsem biztos, hogy ennyire világosan különböző a két szemlélet. Ugyanakkor e gondolatrendszerek egymással találkozáskor mégis gyakran egymással szemben határozzák meg magukat, vagy „első olvasásra” világosan elkülönülnek egymástól, és most ennek a szempontnak a kiemelése jobban szolgálja a különféle antropológiák bemutatását, amely e fejezet célja.

számára. A középkori teológia – szemben a közvélekedéssel – sokkal kevésbé választja szét a két valóságot (különösen az emberben), mint ezt Descartes teszi. Azt írja, mindenben kételkedhetek (az anyagi világ létezésében is), kivéve egy dolgot: abban, hogy én létezem (ez a híres „Gondolkodom, tehát vagyok!” mondat mögötti okfejtés). Viszont ebből a gondolatból kiindulva logikailag minden mást levezethetőnek tart: az Isten és az anyagi világ létezését is. Viszont akadályokba ütközik akkor, mikor a szellemi (gondolkodó dolog) és az anyagi (materiális, vagy ahogy ő hívja: kiterjedéssel rendelkező dolog) közötti kapcsolódást akarja megragadni. Anélkül, hogy mélyebben belemennénk a descartes-i filozófia taglalásába, fontos észrevennünk, mennyire az örökösei vagyunk ennek a gondolatnak a pedagógiában. *A testről leválasztott elme és a szellemi valóság elsődlegessége* a mai napig meghatározó az iskolai oktatás és a *pedagógiai gondolkodás működésében* (elég csak arra gondolnunk, ahogy diákként naphosszat hallgatjuk az elménknek szóló tanításokat az iskolapadban, vagy akár arra, ahogyan a fent emlegetett tanulástudomány [ld. a [3.1. Fajj, ne, elmélet! Vagy mégis?](#) fejezet végén] a megismerés rejtelmait helyezi előtérbe a neveléstudományban).

A kétely, a kérdés és a racionalitás kérdései különösen kibontakoznak a *felvilágosodásban*. Ennek sokrétű gondolatrendszere ugyan sok szempontból határozottan szakít a keresztény középkor dogmatikusnak vélt filozófiájával, de mégis folytatója marad az ember szabadságát, erkölcsiségét és fejlődését állító keresztény és a racionalitást, a gondolkodást előtérbe helyező karteziánus (descartes-i, a filozófus latin nevéből) gondolatokkal. A felvilágosodás elvi megalapozója lesz az iskoláztatás elterjedésének.⁴⁸ Fontos alaptételei ugyanis a következők:

- dogmák helyett a kérdésekre alapozott kritika, és a racionális, tudományra alapozott elvek kell, hogy vezessék a társadalmakat és az embereket (*kritika, racionalitás, tudományosság*);
- az emberek szabad és egyenlő lények, akik magukat és a társadalmat alakíthatják (*szabadság*);
- az ember és a társadalom fejlődik és fejleszthető (*a fejlődés, az evolúció elve*);
- az az erkölcsileg jó, amely minél több ember boldogságát hozza el (*utilitarizmus*), vagy az az ember tiszta erkölcsisége, amikor a benne lévő erkölcsi törvénynek érdek nélkül engedelmeskedik (vö. *kanti etika*: az embert az erkölcsisége határozza meg);
- a társadalom szintén racionálisan, a tudományokra és megfelelő módszerekre alapozva fejleszthető (*modernizáció*);
- akkor tud a társadalom modernizálódni (racionális alapon jobbá válni), ha az emberek maguk is tanultabbak (a tudományokban képzetebbek) lesznek (*a „kiművelt emberfők” jelentősége*);
- az ember be tudja fogadni a tudást, és ez fejleszteni fogja, valamint az ember is fejleszthető tudományos alapokon nyugvó módszerekkel (*a pedagógia mint gyakorlat és tudomány jelentősége*).

⁴⁸ A megelőző időszakokkal való szakítása miatt a modernitás korának is szokták nevezni a felvilágosodással vagy mások szerint az angol ipari forradalommal kezdődő időszakot Európában. A modernitás ezekre a felvilágosodásból jövő elvekre épül. Ennek kritikáját nyújtja aztán aztán a posztmodern (ld később).

Látható, hogy ezek a meggyőződések jó alapot nyújtottak arra, hogy a neveléstudomány (mint az ember módszeres fejlesztésének tudománya) kifejlődjön (Németh, 2005), és ideológiailag is indokolt legyen az iskoláztatás kiterjesztése. Sokak szerint *az iskola és az oktatás alapvetően a felvilágosodás gyermeke*: a mai napig kimondatlanul is ezekre az elvekre épít, pedig annak gondolatrendszerét már alaposan kikezdte az idő és számos későbbi filozófiai megközelítés.

Azt még hozzá kell tenni, hogy a felvilágosodás korában megjelent több, a fentiekhez és az emberi szabadsághoz szintén kapcsolódó gondolat is, amelyek azonban némileg más alapokon nyugodtak: például a *romantika* egészségességet állító, a racionalitást háttérbe szorító emberképe, vagy *Rousseau* szintén romantikusnak tekinthető társadalom- és emberképe, amely épp az oktatás bizonyos formáinak kritikáját alapozta meg. Szerinte az ősi, *természetes jót az emberben a civilizáció rontotta el* (a magántulajdon megjelenésével; vö. Rousseau, 1978), s a nevelésnek nem kell a rosszat lenyesegetnie a gyermekben, és felülről meghatározni, hogyan kell fejlődnie, csak hagyni és segíteni, hogy kibontakozzon belőle a már meglévő alapvető jó (Rousseau, 1997). A hagyományos iskoláztatással szemben a reform- vagy később az alternatív pedagógiák ezekben a rousseau-i gondolatokban találják meg gyökereiket.

A felvilágosodástól már elszakadó 19. századi gondolkodó, *Hegel* az *emberi önreflexiót és a tudatosságot* emeli ki antropológiájában, és (a romantikusokhoz hasonlóan) az egészben és viszonyokban gondolkodó *dialektikája* az emberi és a történelmi fejlődés, valamint a gondolkodás új megközelítését adja (Hegel, 1961). A totalitásból, az egészből indul ki, amelyben ugyanakkor jelen van az a rész is, amin *az egész már túllépett*. Ez egy sajátos viszonylogikát feltételez, amelyet azért nehéz elképzelni, mert mi már a totalitást, az egészet látjuk, és elvont módon tudunk csak eljutni a *mögöttes folyamatig* (a részig). Ráadásul nem egy dolgot kell látnunk, hanem a folyamatot (amelyet nehéz megragadni). A dialektikus viszonylogikában a történések, állítások stb. úgy jelennek meg, mint amelyek elégtelenek, s ezért létrejön a tagadásuk, de ez a tagadás is elégtelennek bizonyul, viszont a tagadás tagadása nem visszatérés lesz az első állításhoz, történéshez, állapothoz, hanem egy új szintézis, amely viszont egyszerre eltörli, tagadja, de magában is foglalja a korábbi két történést, állítást. Hegel soha nem írja le a *tézis–antitézis–szintézis-hármaságot* ezekkel a szavakkal, de később így mutatják be legtöbbször ezt a dialektikus látásmódot, gondolkodásmódot vagy módszert, amely egyben egyfajta történelemszemlélet is. A filozófus az emberi *öntudatot és önreflexiót* is a *függőség és függetlenség* dialektikájában értelmezi: az ember akkor lesz öntudatos, akkor érti meg a helyét a világban, ha felfedezi saját függőségét (másoktól, a világtól), amelyen így túl is lép, mégis megőrizve azt. A független öntudathoz épp a teljes függetlenség tagadásán át vezet az út.

Hegel azért is fontos, mert *Karl Marx* az ő tanítványa, és ezt a viszonyrendszerben való gondolkodást folytatja munkásságában. Ő is sok szállal kötődik a felvilágosodáshoz, és hisz a társadalom megváltoztatásának projektjében, de annak éles kritikáját is nyújtja, *folytatva Hegel dialektikus* megközelítését. Vita van arról, hogy Marxnak mennyiben van egy emberi lényegre vonatkozó antropológiai gondolata, vagy inkább az embert „feloldja” a történelmi és társadalmi hálóban, rendszerben, s így megelőlegezi a 20. század antihumanizmusát (ld. lentebb). Ami azonban biztos, hogy vilásképe materialista, vagyis Hegellel szemben az *anyag* valóságra építő. Ugyanakkor *elutasítja* a felvilágosodás *mechanikus*,

mindent közvetlenül az *anyaggal magyarázó materializmusát*, és nála is nagy jelentősége van – Hegelhez hasonlóan – mind a *tettnek*, a csinálásnak, a folyamatnak, mind az emberi *tudatosságnak* (Marxról bővebben még sok szó lesz, hiszen az ő gondolatai nagyon fontosak a kutatásom elméleti keretében).

A racionalitásra épülő antropológiákkal szembe lehet még állítani a 20. század *egzisztencializmusát*, amely számára nem az absztrakt kérdések, hanem az emberi lét (egzisztencia) kételyei, szorongásai és jelentéskeresése (vagy értelemkeresése) kerül középpontba. Az erre épülő pedagógiai antropológia az embert mint a *saját létének értelmet adó vagy befogadó lényt* látja, s ennek nyomán nem a racionális tudásátadást, hanem az *értelemkereső létezés lehetőségének felkínálását, az emberi döntések megalapozását* tekinti elsődleges pedagógiai feladatának.

A 20. század közepe után pedig elérkezünk a már többször emlegetett *posztmodernhez*, amely a modernitás alaptéziseit kérdőjelezi meg:

- Ha már *kétkedünk* (ahogy a modernitás teszi), vajon nem szükséges-e magában a modernitás igazságaiban és a racionalitás ilyen elsődlegességében is kétkedni?
- A módszeres, tudományos tudás, illetve az oktatás nyomán kiművelt emberfők valóban előrevitték a társadalmat (vagy inkább új, módszeres szörnyűségeket alapoztak meg: pl. gyarmatosítás, népiirtások, háborúk stb.)?
- Egyáltalán mit jelent a fejlődés? Ki vagy mi határozza meg a fejlődés irányát? Kinek van erre hatalma? A társadalmak valóban fejlődnek? Ezt igazolja a történelem?
- A racionális módszeresség vajon nem azt jelenti-e, hogy emberek vagy struktúrák módszeresen tudják alakítani, manipulálni az embereket?
- Milyen alapon és jogen alakítanak intézmények vagy egyesek másokat módszeresen? (Innen a *nevelés megkérdőjelezése* a posztmodernben.)
- Az ember *valóban az a szabad szubjektum*, amely rendelkezik önmaga fölött, alakítja saját magát, és jól körülhatárolhatóan meghatározható? Az ember nem inkább a társadalom, a nyelv, az értelmezések függvényében alakul?
- Az ember valóban olyan egység, amelyet a korábbi (humanista) megközelítések feltételeznek? Nem inkább alapvetően *széttartó dimenziókkal* rendelkező lény (pl. tudatos és tudattalan az emberben)? (Ez a megközelítés az *antihumanizmus*.)
- Az ember *középpontba helyezése és küldetéssel való ellátása* vajon nem alapvetően szintén egy *hatalmi gesztus*, amellyel az ember a saját szubjektumának illúzióját erősíti (vagyis azt a hatalmi illúziót, hogy van egy másokat, a természetet és magát formálni és irányítani tudó szubjektuma: a cselekvéseinek az alanya)? (Ez szintén az *antihumanizmus gondolata*.)

Az utolsó három szempont különösen lényeges az itt tárgyalt antropológiai szempontból, de az azt megelőzőek is fontos pedagógiai alapvetésekre kérdeznék rá. Újra és újra tapasztalom, milyen nehéz és *kényelmetlen* felvetni ezeket a kérdéseket. Nem véletlenül írtam meg itt a posztmodern(izmus) gondolatait kérdések formájában. Ugyanis a posztmodern úgy jelenik meg, mint ami – ellentétben a modernitással – nem akar kész válaszokat adni, inkább csak kérdéseket tesz föl, és tovább folytatva a felvilágosodás „kétkelyprojektjét”, annak illúzióit, rejtett hatalmi dimenzióit is igyekszik lerombolni. A felvilágosodás és a modernitás gyermekeként a pedagógia (a tanárok, a szülők, az iskolával foglalkozó

szakemberek) számára azonban ezek a kérdésselvetések nehezen emészthetők. Mintha a posztmodern kihúzná a lábunk alól a talajt. Ez azonban pontosan azt teszi lehetővé, amit a keresztény alapú gondolatokkal a buddhizmus felvetései csinálnak: *a magától értetődőségüket veszik el*. A posztmodern kritika után már nem egyértelmű sem az, hogy van-e jogunk tudományos alapokon mások neveléséről értekezni a pedagógiában; sem az, hogy van-e egy olyan emberi lényeg, ami bizonyos ideál alapján fejleszthető és fejlesztendő anélkül, hogy ez ne lenne hatalomgyakorlás a másik felett. A posztmodern antropológia tehát annak a hagyománynak az alapvető megkérdőjelezését hozza el, amelyet a humanizmus kategóriájával jellemezhetünk. A posztmodern *anti- vagy poszthumanista* abban az értelemben, hogy megkérdőjelezi azt az egységes, célokkal és saját maga és a világ alakításával jellemezhető keresztény és a későbbi modern emberképet, amely korszakokon átívelve meghatározta Európa történelmét és gondolkodását.

Bár én gyümölcsözőnek tartom ezt az antihumanista kérdésselvetést, az véleményem szerint kérdéses, hogy mennyire van szükség ehhez egy ennyire széttagozott, folyamatosan csak kérdéseket fölvető antropológiára, amelyet a posztmodern nyújt, ráadásul úgy, hogy azokra az égető kérdésekre, amelyeket például az elnyomás jelenségei adnak, *nem igazán tud valóságosan megragadható válaszlehetőségeket* adni. Nem titkoltam, hogy ez a munkám – szemben néhány korábbival (pl. *Mészáros, 2014*) – nem posztmodern filozófiai és antropológiai alapokon nyugszik. Akkor miből is induljak ki? Térjek vissza a humanista alapú emberfelfogásokhoz? Vagy netán próbáljak meg felépíteni *egy integratív (bennfoglaló) antropológiát*, amely sok különféle gondolatot von párbeszédbe egymással, és így alakít ki egy látszólag talán teljesebb képet? Ahogy később utalok még erre, ezt a párbeszédet ugyan gyümölcsözőnek látom a pedagógiai cselekvés számára, és el is játszottam a gondolattal a könyv írása közben, de egy ilyen elemzésben, amely a társadalmi szubjektum formálását igyekszik megragadni, ez mégsem lenne túl előrevívó. Ezért, és mert már évek óta ebbe az irányba fordult a figyelmem: **Marxhoz térek vissza.**

Kérdések további gondolkodásra

- Az olvasó mit gondol az emberről, milyen emberképpel tud leginkább azonosulni?

- Az iskolai tapasztalatait tekintve meglátása szerint az oktatás során melyik antropológia jelent meg leginkább a mindennapokban? Ha tanár, explicite milyen antropológia határozza meg pedagógiai munkáját? És vajon implicite is ugyanaz?

- Mely emberkép keltette fel az érdeklődését, amelynek szívesen nézne jobban utána?

- Melyik volt a legprovokatívabb a fentiek közül, és miért?

- Ha integrálni szeretne több felfogást, melyeket vonná be ebbe az integrált antropológiába?

- A kutató/olvasó a saját kutatásait alapozza valamilyen (kimondott vagy rejtett) antropológiára? Milyen módon lehet megtermékenyítő ez a filozófiai-antropológiai kérdésfeltevés a kutatásai továbbgondolásában?

Szakirodalmi ajánló

Ha az olvasó érdeklődne a fenti (és más) filozófiai megközelítések érthető és rövid összefoglalása iránt, akkor javaslom, hogy lépjen be az *Elméletek a gyakorlatban* mindenki számára nyitott MOOC-kurzus felületére (ahol nem kell semmit teljesítenie, de sok hasznos anyagot találhat).⁴⁹

3.4. Marx emberfelfogása: a marxi antropológia

Talán már többször felszisszent az olvasók egy része, mikor a kapitalizmust és Marxot⁵⁰ emlegettem. Magyarországon nem könnyű marxista alapú értelmezésekkel előhozakodni. Miközben egy új generációban mondhatni egyfajta reneszánsza is van a marxi gondolatoknak, és számos kiadvány jelent meg, amely bátran „újra előveszi” munkásságát, még sok ember fejében élénken él egy olyan marxizmus képe, amelyről az elnyomó ideológia, a leegyszerűsítő világkép, a gazdaságot középpontba helyező értelmezések, a hamis utópia, a párthatározatok nyelvezete stb. jut eszébe. Mivel édesapám ’56-os politikai fogoly volt 5 éven át a Kádár-rendszer börtönében, gyerekkoromtól én is magamévá tettem ezt a képet, ráadásul úgy, hogy a ’80-as években voltam iskolás, amikor Marx ikonikus képe ott volt az osztálytermekben, és amikor úttörőnyakkendőinkkel integettünk sorfalat állva a „baráti országból” érkező afgán miniszterelnök iskola előtt elhaladó kocsijának. E tapasztalatok ellenére a 30-as, 40-es éveimben már *újra* tudtam *értelmezni Marxot*, és felfedeztem zseniális elemzéseit, amelyek újragondolva a mai napig jól alkalmazhatók. A következő fejezetben részletesebben kitérek arra, miért hivatkozom Marxra, és mit is jelent az a marxizmus, amelyet e könyvben használok. Itt most csak a **marxi alapú antropológiát** emelem ki (mint választott keretemet).

Szerteágazó vita van arról, hogy mit is jelent Marx antropológiája. Általában megkülönböztetik a *humanista* jellegű korai írásokat, amelyekben a kapitalizmus kritikája valamiféle romantikus emberfelfogásra épül. Az embernek a lényegéhez tartozik az ideális, eredeti egység a természettel, önmagával és a közösséggel. Ezt a *romantikus egységet* bontja meg a kapitalizmus logikája, amely elidegeníti az embert nemcsak a munkájától,

⁴⁹ A következő módon léphet be a kurzusra: a <https://mooc.elte.hu/register> oldalon lehet regisztrálni, amelynek során használják a következő csatlakozási kódot: 66BENP. A másik lehetőség (különösen a már regisztrált érdeklődőknek) a direkt hivatkozás használata: <https://mooc.elte.hu/enroll/66BENP>

⁵⁰ Marx legfontosabb művei: Marx, 1977a, 1977b, 1977c, 1978; Marx & Engels, 1977.

de önmagától és a természettől is. Ahogy többen kifejtik, Marx később már nem egy ilyen emberképre alapozza *A tőke* három kötetét. A kapitalizmus kritikáját másképp fogalmazza meg, s az ember és a természet viszonyát sem ezen a romantikus módon írja le. Elmozdul egy az absztrakt emberi lényeg, emberi természetet kiemelő felfogástól az embert *történetiségében és viszonyaiban* látó antropológia felé (Althusser, 2006). Ennek alapján kérdőjelezi meg a marxista gondolkodók az olyan kijelentéseket például, hogy az emberi természettel ellenkezik a javak megosztása. (Milyen alapon mondjuk, hogy az ember alapvető, semmilyen módon felül nem írható vágya a birtoklás? Ez nem csak egy adott történeti-társadalmi viszonyrendszerben igaz? És amikor ezt mint magától értetődőt feltételezzük, akkor nem valójában a magántulajdonra épülő kapitalizmust jól alátámasztó ideológia hálójába kerültünk?) *Søren Mauval* egyetértve úgy látom azonban, hogy bár az emberi lényeg romantikus ideáljának felbontása valóban megtörténik Marxnál, de ahhoz, hogy az embert történetiségében és viszonyaiban szemléljük, mégis szükség van *egyfajta a történelmitől független antropológiai dimenzióra* is (vö. Mau, 2023). Ez Marx esetében kétségtelenül egy **testi-anyagi antropológia**. Miközben személyesen hívó vagyok, és a fent bemutatott keresztény, egzisztencialista, posztmodern antropológiákban is fontos szempontokat látok, úgy gondoltam, hogy ahhoz a társadalmi elemzéshez, amit végzek, ez a (hitem szerint nem a teljességet megragadó) antropológia mégis jól működtethető.

Az anyagi (materiális), a társadalmi és a testi valóság, valamint ezek összefüggései háttérbe szorulnak a fenti antropológiákban. Pedig az ember testi valósága az, amely számunkra hozzáférhető, amikor róla beszélünk. Minden azon keresztül történik, fejeződik ki és mutatkozik meg. A test *anyagisága (materialitása) akkor is jelen van, ha gondolatokról, kultúráról*, jelenségekről beszélünk. Most épp a gondolataimat írom le, és ezt a testemmel teszem. De maguk a gondolatok is testi valóságok, legalábbis megragadhatók úgy is, mint amelyek szorosan kapcsolódnak a testhez (az agyam hozza létre őket; ha például nem működne jól az agyam néhány területe, nem tudnám ezeket a gondolatokat kitalálni és leírni). A testi valóság azonban mindig *társadalmi viszonyokba* rendeződik. Ez a fókusz különbözteti meg Marx materializmusát a korábbi anyagelvű filozófiáktól, amelyek leegyszerűsítő módon mindent biológiai módon, mintegy mechanisztikusan az anyagból levezetve akartak megmagyarázni. Ha igaz, hogy a gondolatok testi eredetűek és testi úton kommunikálhatók, úgy az is igaz, hogy a test a társadalmi viszonyoktól nem elszakítható módon létezik és cselekszik: például az, hogy mit érzek gusztusosnak, amikor az írást megszakítva eszem, kulturális sajátosságoktól is függ, sőt, a testemhez kapcsolódó szükségleteim is benne vannak abban, hogy most én írok egy könyvet: ez a munkám része, amelyből fenntartom a testem; az írás során pedig a nyelvet használom, amelyhez szükségem van a testemre, csakúgy, mint arra a társadalmi-kulturális jelrendszerre, amelyet a testem használ. *Testinek és társadalminak e sajátos viszonya* az, amely az embert emberré teszi. Emlékszem, már gyerekkoromban sokszor volt gúny tárgya, hogy Marx arról beszél: az embert a munka teszi emberré. A *munka* azonban nála nem a dolgozást jelenti, hanem a *természet és saját maga alakítását*. Azt a sajátos létrehozást, amely csak az embernek a sajátja, és amelyhez a testét is sajátos (az állatokétól eltérő) módon használja. Az *emberi lényeg* így nem valamilyen ideálisan leírható, elvont tulajdonságegyüttes, hanem az *emberi cselekvésben* rejlik.

Marx egyszerre állítja, hogy az ember testi valóságában az állatokhoz és a növényekhez hasonlóan a természethez tartozik, és folyamatosan össze kell vele kapcsolódnia, hogy élni tudjon (pl. a táplálkozásban), és azt is, hogy az állatvilágtól mégis alapvetően különbözik, mert tudattal rendelkező lény (Mau, 2023).

Bár Marx nem beszél sokat az emberi testről, de Søren Mau – akinek a gondolataira építve mutatom be a materialista antropológiát – Fracchiát követve (vö. Fracchia, 2005) azt állítja: Marxnál ott vannak az alapjai annak is, hogy *az ember társadalmi valóságát is a testiből* vezessük le. Az ember testi szerveződése olyan, hogy természetes szükségletei és anyagi valósága alapvetően ugyan meghatározzák, lehetőségeinek határait adják (ld. amit arról írtam, hogy a gépelésem hogyan nem szakítható el a szükségleteimtől vagy az agyamtól), de azokon túl is tud lépni (egy bizonyos szintig), hiszen eszközöket használ, és létrehoz valami újat a természetben adott anyagi valóságból. Az eszközök nem egyszerűen külső dolgok, hanem a testének mintegy meghosszabbításai. Eszközhasználat van, de ilyen testhez kapcsoló, a test lehetőségeit kitágító és a természetet alakító eszközhasználat nincs az állatvilágban. Ez a különleges, *eszközökre is építő testi szerveződés*, amely az ember számára a *természetet alakító új lehetőségeket* teremt, és ezáltal ki is emeli a természetből, miközben a része marad a természet teljességének (Mau, 2023). Az alkotó-cselekvő ember ilyen képe egyébként nincs is olyan távol a modernitáshoz kapcsolható több irányzatban és a kulturális antropológiában is követett „szimbolikus (tehát jelentéseket alkotó, a világot jelentésekkel felruházó) állat” felfogásától. Hiszen a *jelentések, a szimbólumok is a testiből kiinduló társadalmi lény cselekvéséből* jönnek létre. Így gondolható el a *dialektikus* (tézis-antitézis-szintézis) viszony, amelynek eredménye a testi szerveződésre épülő társadalmi ember (4. ábra).

Tézis: az **ember** egészen **testi-anyagi** (a természet része).

Antitézis (tagadás): de mégsem az, hanem **társadalmi**: hiszen a társadalmi valóság (látszólag) **túllép az anyagin**, a természetesen, pl. amikor meghatározza az ízlést, amikor az ember böjtölését mozdítja elő vallási normák mentén, stb.

Szintézis (újabb tagadás, de nem visszatérés az eredeti téziszhez): valójában azonban a **társadalmi létehez is anyagi testisége** kell (az adja egyszerre a határait és kifejezési-cselekvési lehetőségeit), és abból fakad: a testi szerveződéséből. A kettő egymással szorosan összefügg, egybetartozik.

4. ábra. Az ember testi-társadalmi létének dialektikus felfogása

Az ilyen módon meghatározott embernek azonban – mivel társadalmi viszonyokban létezik – valóban **nehezen leírható** valamilyen a **történelmi-társadalmi valóságtól független lényege** (a fenti alapokon kívül), és a testi-társadalmi valósága is mindig az adott történelmi-társadalmi viszonyok között létezik.

Az, hogy ezt a perspektívát teszem magamévá, nem jelenti azt, hogy könyvemben minden dolgot visszavezetek közvetlenül természeti vagy anyagi valóságokra (pl. hogy az agyunk idegi hálózata hogyan határozza meg a tanári hatalom kérdéseit), hiszen Marx sem ezt teszi. Hanem csak azt, hogy a gondolatok, **kulturális-társadalmi jelenségek** mögött mindig feltételezem ezt az **anyagi-társadalmi alapú viszonyrendszert**. Ez lehetővé teszi számomra, hogy a gondolatok, értelmezések mintázatait is ebbe a rendszerbe ágyazottan nézzem (itt lesz érdekes az ideológiakritika: ld. a **3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?** fejezet), és hogy elkerüljem az elvont emberi lényegből kiinduló leegyszerűsítő meglátásokat.

Ez a fajta antropológia persze erősen meghatározza azt is, **milyen kategóriák mentén** írok az emberről. Eltérően más neveléstudományi munkáktól, nem fogok meghatározást adni arról, mit értek a *személyen* vagy *személyiségen*. Ha e szavakat (különösen a személyt) használni is fogom, azt azok köznapi jelentésében teszem: az egyedi ember szinonimájaként, illetve a személyiség esetében az egyes ember másokkal is közös tulajdonságai, sajátosságai értelmében. A szociológiai **szerep** fogalma jelen lesz az elemzésben, de nem építék egy kidolgozott szerepelméletre. Egyszerűen a társadalomban betöltött helyhez, helyzethez kapcsolódó elvárt és eljátszott viselkedésegyüttesként beszélek (és beszéltem is már említés szintjén) a tanári vagy a diákszerepről, de az ilyen szerepekben működő embereket, és magukat a szerepeket is inkább kötöm más szélesebb társadalmi kategóriákhoz (pl. osztály és nem).

Amit fontos még ezen a ponton megemlítenem, az az **identitás** kategóriája. Már utaltam arra, hogy eredeti tervemmel ellentétben nem az identitások mentén kutattam az állampolgári vagy inkább társadalmi nevelésről. Leginkább a (társadalmi) **szubjektum** kategóriáját használom, bár nem mindig, mivel szeretném csökkenteni az erősen elvont nyelvezet használatát az elemzésben. A konkrét szót többször kerülöm, de amikor az emberről, emberekről [tanárokról, diákokról, más szereplőkről] beszélek, ebben az értelemben írok róluk, mint szubjektumokról. A **szubjektum a cselekvés és a társadalmi viszonyok alanyaként megjelenő ember**. Nem identitásokról beszélek tehát, s amikor a tanár, diák stb. kategóriái előkerülnek, nem elsősorban a tanár- vagy a diákidentitás kerül középpontba. Természetesen az **identitás** nagyon fontos fogalom, amelyet jól lehet egy ilyen marxi alapú elemzésben is használni. Azt jelenti (rövid meghatározást adva): *az egyén másoktól elkülönülve és másokhoz kapcsolódva a maga azonosságát megéli és értelmezi*. Tehát az, hogy én kutató vagyok, az egyben egy *szerep* (társadalmi pozícióhoz rendelt elvárásrendszer és ehhez való viszonyulás), egy *identitás* is (ez vagyok én: a nem kutatókhoz képest egy másik csoport tagjaként meghatározva magam, és megélem ezt az azonosságot annak minden ellentmondásával [pl. sokfélék vagyunk, és nem mindig érzem az azonosságot bizonyos kutatókkal] és egyértelműségével [kutatással foglalkozom, olvasok, kutatási módszereket használok, tudok beszélgetni más kutatókkal]). De a kutatói lét a fenti dimenziókat bizonyos értelemben integrálva, s azokon túllépve másképp

is szemlélhető. Az, hogy kutató vagyok, az emberi (szubjektumként) létezemnek egy aspektusa (dimenziója), s az én fehér középosztálybeli pozíciómhöz és férfi mivoltomhoz is kapcsolódik az *önazonosságomtól* (saját értelmezésemről) *függetlenül*, és érteimben és a testemben is hordozom ennek a strukturális jellemzőit (ízlés, szokások, visszatérő megnyilvánulások).⁵¹ Az identitás hasznos kategória a fentiek közül, és nem is szakadok el tőle teljesen, de tudatosan nem erre építem az elemzésem. Abban ugyanis erősen benne van a *besorolás és az önmeghatározás gesztusa*. Ez utóbbi kettő az elmúlt évtizedekben politikai és társadalomtudományi téren is fontos reflexiókat indított el arról, hogy a valamilyen csoportba magukat soroló emberek (cigányok, melegek, egyedülállók stb.) milyen módon építik fel saját odatartozásukat, milyen problémákkal (pl. megkülönböztetésekkel) szembesülhetnek; mit hoz magával a különféle identitású emberek találkozása; milyen módon lehetnek érzékenyek egymásra. E fontos gondolatok és az *e kategóriákra épülő politikai cselekvés* azonban pont azt a fajta anyagi-társadalmi viszonyrendszert teszi nehezebben feltárhatóvá vagy cselekvésben megélhetővé, amelyet (a marxi alapú antropológia alapján) érvényesíteni akarok ebben a kutatásban. Amikor például arra koncentrálnok, hogy a meleg vagy biszexuális identitású emberek milyen diszkriminációkat élnek meg, néhezé válhat e kategóriák történeti-társadalmi viszonyokba helyezése. Olyan van, hogy meleg identitás, de maga a melegség, az identitás tartalma, ahogy beszélünk róla, ahogy értelmezzük és ahogy ez *a kategória kialakult*, már *nem független a történeti-társadalmi folyamatoktól*. A történelem során mindig voltak olyan emberek, akik velük azonos neműekhez (is) vonzódtak, de hogy ehhez a vonzalomhoz most társítottunk egy fogalmat, mozgalmat, követeléseket, az nem véletlenül a 20. századi „nyugati” (atlanti) világban történik meg (erről részletesebben ld. *Mészáros, 2018*). Természetesen nem állítom, hogy ez a mozgalom és ezek a követelések ne lennének fontosak. De azt állítom, hogy az identitás-alapú megközelítések elkezdték az identitás alapvetően történeti és értelmezésen alapuló kategóriáit úgy tekinteni, mintha valóságos, az egyéb társadalmi tényezőktől független dimenziók lennének, amelyekre jól lehet politikai cselekvést is alapozni a társadalmi változás érdekében. Ez azonban elfedheti, elrejtheti azokat a mechanizmusokat és lehetséges válaszokat, amelyek mélyebben vannak: például a melegséggel kapcsolatos attitűdök és normák, tevékenységek mögött (a szexualitás társadalmi szerepe, és ennek kapcsolódása más viszonyrendszerekhez). Az LMBTQ-mozgalom tagjaként arra döbentem rá egy idő után, hogy – miközben kiemeljük, hogy az LMBTQ-emberek milyen jogai csorbulnak – amit csinálunk (elkülönülve más mozgalmaktól), mennyire nem célozza meg a problémáknak a *gyökerét*, mennyire elsiklunk amellett, hogy a melegség *értelmezései* összefüggenek a *társadalmi pozíciókkal* is. Vannak emberek, akik nem azért homofóbok, mert „buták” vagy rosszindulatúak, hanem mert a melegségről kialakult kép távoli a saját pozíciójukból látható szexualitásképtől: például egy független, szabad, „glamour” életérzést közvetít, amely csak egyeseké. Nem vesszük észre azt sem, hogy a kapitalista rendszer hogyan termeli újra a szexualitás normatív kereteit vagy kebelezi be a melegséget is a maga céljaira. A kiindulópont az identitások esetében továbbá erősen

51 Ez lesz a később kifejtésre kerülő habitus fogalma: ld. a *3.13. Testbe írt struktúra: a habitus* fejezetet.

a szubjektív megélés, és az identitás *elismerése* (elfogadása). Ez viszont azt hozza magával, hogy *nem lehet az identitást megkérdőjelezni*, fontos *történeti dimenzióit* előtérbe hozni; nehéz, *ellentmondásos szerepét fölvetni*. Például ahogy a meleg identitás egy a fogyasztói kapitalizmusnak is kapóra jövő életmódot is elkezdett magába foglalni: az egyéni szexuális szabadságot, a független, szabadabban költekező és bizonyos termékeket fogyasztó egyéniséget.⁵² Ezen túl sokféle identitást hozhatunk létre. Ez meg is történik: számos új szexuális és nemi identitás jelent meg az elmúlt évtizedekben: nemináris, aszexuális, demiszexuális, pánszexuális stb. Az ezek mentén létrejövő csoportok szubjektív tulajdonságok alapján elkezdnek társadalmi változásokért harcolni, elaprózva így a küzdelmet (a néhol egymással is összeütközésekbe kerülő) önmeghatározások mentén. Miközben elismerem az identitáspolitikai mozgalmak fontos hozzájárulásait a társadalmi küzdelemhez, gyakorlati-politikai és elméleti oldalról is problémásnak látom az identitásalapúságot.⁵³ S bár lehetne dolgozni egy marxi alapú identitásfogalommal is, és ennek mentén elemezni, inkább más utat választottam. Tudatosan elkerülöm, hogy elsősorban identitásokként közelítsem meg a könyvemben használt társadalmi kategóriákat, valamint hogy identitások és identitásalakulások mentén elemezzem a társadalmi formálás, nevelés kérdését.

Végül, de nem utolsósorban szeretnék kitérni itt, az antropológiai fejezet végén arra, hogy az ember történeti-társadalmi valóságának egy fontos dimenziója a **gyermeki lét**. **Gyermeknek lenni** azonban nem egy egyszerű életkori kategória. Ahogy a *gyermektanulmányok* (*childhood studies*) önálló tudományággá nőtt szakirodalma megállapítja: arról, mit jelent a gyermek, a fiatal, sokféle értelmezés lehetséges történetileg és aktuálisan is (Golnhofer & Szabolcs, 2005). A marxista alapú kutatások keveset foglalkoztak a gyermek kategóriájával, és nincs kialakult marxista megközelítése a gyermektanulmányoknak sem. Annyi elmondható, hogy a gyermek egy az emberi mivolthoz, az emberről alkotott felfogáshoz kapcsolódó (tehát antropológiai) dimenzió. Fontos, hogy a gyermek (fiatal) fogalmát kiemeljük, és tudatosan reflektáljunk arra, hogy a nevelés során nem egyszerűen az emberről, hanem *a gyermekként megjelenő emberről van szó*. A gyermek pedig szintén nem egy történelmi-társadalmi valóságtól független lényegi kategória, amit pontosan körül tudnánk határolni. Jól lehet viszont a gyermek fogalmát az *anyag-társadalmi viszonyrendszerben* elemezni. Ez nem kifejezett célja a kutatásomnak, de figyelembe veszem, amikor az emberre (és speciálisan a gyermekekre) vonatkozó tudást és ideológiákat veszem górcső alá elemzésemben. Ezen a ponton fontos megemlíteni a „*kinderculture*” megközelítést. Ez talán az egyetlen kifejezetten gyermekekre fókuszáló marxista alapú perspektíva, amelynek széles szakirodalma van. Ez azonban egy szűkebb, kulturális területet ragad meg. A kapcsolódó kutatások azt elemzik, ahogyan *a kapitalista fogyasztói kultúra rejtett ideológiai nyomást* gyakorol a gyermekekre (idekapcsolható Gramsci hegemóniaelmélete: ld. a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetben). Ezt olyan *gyermek-kultúra*

⁵² Ez a „melegség áruvá válása” jelenség (ld. bővebben [Mészáros, 2018](#)).

⁵³ Nagyon röviden foglaltam itt össze, miért problémás az identitás kategóriája, és megértem, hogy ebből még nem lett minden világos az olvasónak. Ezen a ponton azonban csak további irodalmakat tudok ajánlani a könyvem terjedelmi korlátai miatt: [Csányi & Kovács, 2020](#); [Rectenwald, 2013](#).

kialakításán keresztül teszi, amely *identitásformáló hatású*, és a gyermeket brandekhez köti. A brandek áruvá tehetők (gondoljunk csak a sok-sok meséhez kapcsolódó árucikkre), s így a gyerekek egy-egy brand „engedelmes fogyasztóivá” válnak. A gyermekkultúra alkotásai továbbá olyan mintákat közvetítenek, olyan attitűdöket mozdítanak elő, amelyek erősítik a kapitalista rendszer megkérdőjelezhetetlenségének elfogadását,⁵⁴ és a gyerekek, fiatalok rendszerbe ágyazottságát. Ez a fajta *populáris kulturális* gyermekkultúra (vagy a hasonlóan elemezhető ifjúsági kultúra) ugyan nem kerül elő hangsúlyosan a megfigyeléseimben, de az iskolai tudással és az ideológiai neveléssel való kapcsolódása szempont lesz az elemzésemben (ld. a [4.10. Eltérő tudásszerkezetek](#) fejezet 7. pontját).

3.5. Kritika: Marx szelleme

Többször szerepelt már eddig is a könyvben a kritika, **kritikai** kifejezés. Ennek kapcsán a legtöbbeknek a(z érvelő) kritikus gondolkodás, a kérdéseket felvető kritika gyakorlása, vagy a kész válaszokat nem elfogadó, kritikus hozzáállás jut eszébe. Az azonban már kiderült, hogy **más értelemben** használok a szót. A kritikai realizmus esetében még a kritika fenti értelmezéséhez közelebbi jelentést láthattunk, de a marxi hagyomány kritikai megjelölése már mást tartalmaz. Ugyanakkor a hétköznapi értelemben vett kritika gesztusa is benne van.

Pedig Marx sokak számára egy elnyomó diktatúra ideológusa, és nehezen hozható össze a kritikával. Osztályterembe kitett képe, és amit a tanáraink mondtak róla, nekem sem azt sugallta gyerekként, hogy a megkérdőjelezés embere lenne. Leegyszerűsített tanai dogmákká merevedtek. Pedig a maga korában valóban kritikus gondolkodó volt. Azt remélem, talán e könyv is segít majd a *Marx-ikont lebontani*, és a *marxi megközelítés gyümölcsöző*, kérdésfelvető voltát felmutatni.

Ezen túlmutatóan a kritika szó Marxra vonatkoztatva (és ahogy a marxisták használják) más jelentésű: nem elsősorban a (kritikus) gondolkodásra vonatkozik, hanem egy anyagi (materiális) alapú társadalmi megközelítést takar (erről bővebben ld. a [3.6. Mi a társadalmi valóság?](#) fejezetet), amely ebből a kiindulópontból veszi kritika alá, tárja fel a materiális dimenziót elrejtő tényezőket. Abban az értelemben is kritikai, hogy valós társadalmi változást akar előmozdítani (tehát az aktuális rendszerrel kritikus).⁵⁵ Még szorosabb értelemben – az aktuális rendszeren a kapitalizmust értve – egy *kapitalizmuskritikus* megközelítésről van szó. Bár még sokféleképpen szokták érteni és

⁵⁴ Például a Harry Potterben megjelenő (kapitalista) rendszerigazolás megjelenik a szakirodalomban: pl. [Goodman, 2004](#). Politikai elemzéséhez pedig ajánlom ezt a Partizán-videót: https://www.youtube.com/watch?v=eYPN0Upvjg0&ab_channel=Partiz%C3%A1n

⁵⁵ Ezen a ponton érdemes visszautalni arra, amit a kritikai vagy történeti társadalomtudományról írtam korábban (ld. az [1.3. Milyen tudomány? Kritikai realizmus, politikai gazdaságtan és kritikai pedagógia](#) fejezet második részében).

használni a kifejezést (néha rendszerkritikusként is megnevezve), én ebben az értelemben használom.

Azt nyilvánvalóvá tettem a munkám legelejétől, hogy kutatásom kritikai alapokon nyugszik, tehát a marxista hagyományhoz kapcsolódik. Itt az ideje, hogy kifejtsem, miért; hogy kiemeljem, mit tartok fontosnak ebben az irányzatban, mit ad az iskola értelmezéséhez ez a hagyomány, és nem utolsósorban tisztázom, mit jelent a marxizmus, és megvédjem a marxi megközelítést a sok leegyszerűsítő értelmezéstől és támadástól.

Két meghatározó, „személyesebb” találkozásom volt Marxszal. Az egyik erősen elméleti színezetű: amikor Rómában, egy pápai egyetemen tanultam teológiát, és az egyik argentin tanárom a baloldali felszabadítási teológia képviselőjeként méltatta Marx ideológiai kritikáját. A másik kifejezetten az iskolai mindennapokhoz köthető: amikor Borsodban dolgozva szembesültem a diákok társadalmi helyzetével, és elkezdtem marxista szerzőket és Marxt is olvasni. Sok-sok filozófiai szerzőt olvastam már addig Arisztoteléstől Szent Tamáson át a posztmodern Foucaultig és Derridáig, de csak ezeknél az írásoknál volt az az érzésem, hogy *mélyen megragadják azt a társadalmi struktúrát*, annak rendszerét és igazságtalanságait, amelyek a gyerekek VALÓSÁGÁT meghatározzák. Érzésekkel nehéz vitatkozni. Nem is érveként hoztam ide ezt a két személyes találkozást, hanem hogy megmutassam, hogyan tudtam *elkezdeni másképp látni Marxt*. Azt gondolom ugyanis, hogy elutasításában sok érzelmi és közhelyszerű elem van. Ahogyan elmélyedtem a marxizmusban, megláttam, hogy rendkívül szerteágazó, sokféle vitát lefolytató, nagyon nagy tudást felhalmozó, és komoly elméleti és tudományos munkát végző irányzatról van szó. Lehet vele vitatkozni, és rá lehet mutatni a hiányosságaira is, de lesöpörni az asztalról nem érdemes. A *közhelyek* általában ezt teszik. Ezek (amelyeket mindig újra hallok) nagy vonalakban a következők:

1. Marx egy megvalósíthatatlan *utópiát* vázolt fel, az egyenlőtlenségeket úgysem lehet megszüntetni.
2. A kapitalizmust nagyon *leegyszerűsítő* módon írja le, egyoldalúan a kizsákmányolásra helyezi a hangsúlyt.
3. Marx *kollektivista*, vagyis fontosabb neki az emberek kollektívája, az egyéni szabadságot feláldozná a közösség oltárán.
4. Tanainak alkalmazása szükségképpen *antidemokratikus* folyamatokhoz vezet, és az alkalmazás kísérletei sorra *megbuktak*.
5. *Materializmusa* rendkívül *leegyszerűsítően* látja a világot, amelyben nincs helye az emberi tudathoz és lélekhez, vagy a spiritualitáshoz tartozó dimenzióknak.
6. Marx (a későbbi marxistákkal együtt) *mindent gazdasági folyamatokból* vezet le, nála még a kultúrát, az emberi gondolkodást is a gazdaság határozza meg (*ekonomizmus*).

Ezzel szemben Marxt és követőit olvasva a következők derültek ki számomra:

1. Marx valójában elsősorban *éleslátó elemző*. Írásai sokkal inkább szólnak a fennálló rendszer problémáiról és a változás lehetőségéről, de kevésbé ad képet az elképzelt jövőről. A diktatúrákban szívesen emeltek ki olyan részeket írásaiból, amelyekből úgy tűnhet, felvázolta, hogy néz ki a kommunista társadalom, de írásainak egésze ennél

árnyaltabb képet ad. Az is érdekes kérdés, hogy mi az utópia. Marx alapján épp az mutatható ki, hogy a liberális gazdasági gondolkodás korunk legproblémásabb utópiája. Azt feltételezi ugyanis (úgy is mondhatni: abban a hitben él, sőt azt a mítoszt táplálja), hogy ha az egyéni (gazdasági) érdekek mentén szerveződik a gazdaság, az hosszú távon majd fejlődést hoz, és mindenkinek jobb lesz. Épp ez az, amit messze nem igazolnak a társadalmi folyamatok. Az egyenlőséget pedig egyáltalán nem úgy gondolja el Marx (és a marxisták), mintha mindenkinek egyformának kellene lennie, de még úgy sem, hogy mindenkinek pontosan egyenlő hozzáférése lenne a javakhoz. Ahogy Burgis kiemeli, nem a javak teljes egyenlősége a cél, hanem *annak a felszámolása, hogy a gazdasági hatalom* a magánjavak birtoklóinak kezében *összpontosul*. A dolgozók tömegei, akik a valóságos termelők, valójában nagyon kevésbé szólhatnak bele abba, hogy a munkájuk által megtermelt javakkal mi történik, és a létrehozott profit nagyrészt a tulajdonosok zsebébe kerül, csak azért, mert ők a tulajdonosok. Miközben a politikai beleszólás demokratikus alapelve szélesebb körben elfogadott (ha kérdéses is, mennyire működik a valódi beleszólás a liberális demokráciákban), a gazdasági demokratizálódás (a dolgozók érdemi részvétele a munkájuk meghatározásába és a megtermelt javak elosztásába) gyakorlatilag tabunak számít (vö. [Burgis, 2021](#)).

2. Marx a kapitalizmusnak egy nagyon mély és *sokrétű elemzését* adja. Állítólag még Soros György, korunk egyik legnagyobb kapitalista befektetője is azt mondta, hogy Marx olyat írt le a kapitalizmusról 150 éve, ami ma is hasznos (*'Marx Comes Painfully Close to Describing Our Current World'*, 2018). Ennek csak egyik eleme a kizsákmányolás tana. Egyébként ez bármennyire is meghaladottnak tűnik, a 21. században is annak vagyunk tanúi, hogy *a javak hatalmas tömege összpontosul* nagyon kevés milliárdos tulajdonos kezében, miközben emberek milliói dolgoznak olcsó munkaerőként, rendkívül alacsony fizetésekért. A következő utáni fejezetben nagy vonalakban bemutatom majd azt a kapitalizmusképet, amelyből én is kiindulok. Ez véleményem szerint egy elég meggyőző elemzés és továbbgondolás eredménye.

3. Marx valóban elhelyezi az *egyént a társadalomban, és alapvetően közösségi lényként* látja, de egyéni kibontakozása és szabadsága nagyon fontos szempont számára, amikor a kapitalizmust elemzi és kritizálja. A kizsákmányolt léthelyzet, a *kapitalizmus* emberre gyakorolt hatalma *épp az egyén szabadságát korlátozza*, és megakadályozza lehetőségeinek kibontakoztatását. Elsőre lehet, hogy nehéz ezt befogadni, amikor az az ideológia vesz körül minket, hogy ebben a kapitalista társadalomban tudod szabadon megélni önmagad, kreatívan alkotni, stb. Érdemes megnézni, hogy valójában kiknek és milyen áron lehetséges ez. Épp ez az! A kapitalizmusban mindennek ára van, s *az ember maga is áruvá válik*. Ez pedig az egyén szabadságának alapvető korlátozása (ld. erről a [3.11. Mi a hatalom? Kié a hatalom? Senkié?](#) fejezetet).

4. A *dolgozó emberek* tömegeinek *önrendelkezése* (a munkájuk felett is) az egyik *legdemokratikusabb elv*. Vajon a polgári demokráciák, amelyekben valójában nagyon kevés beleszólása van az embereknek a társadalmi életbe, s amelyet nagyban meghatároz a (kapitalista) gazdaság (vagy inkább a piac, mint később látni fogjuk), mennyire ténylegesen demokratikusak (ld. a [3.7. Kapitalizmus](#) fejezetet)? Amit szocializmus vagy kommunizmus

néven „megvalósítottak”, az nagyon messze volt attól a társadalomképtől, ami Marx és sok marxista írásaiban megjelenik. A megvalósítás kudarcáról nem lehet beszélni. A kapitalizmus mint világszisztéma még soha nem dőlt meg, s nem volt valódi, élő alternatívája. Ez nem jelenti viszont azt, hogy nem is lehet. Számos kisebb kezdeményezés pedig felmutat létező alternatívákat: pl. a közös tulajdonra támaszkodó szövetkezetek, a nagyobb, szocialista módon szerveződő anarchista vagy szocialista közösségek (a föld nélküliek Brazíliában, vagy a zapatisták Mexikóban).

5. Ahogy már kifejtettem, Marx épp a mechanikus szemléletű materialistákkal vitatkozva emelte ki a társadalmi valóság, viszonyrendszer és az emberi tudat és tudatosság alapvető dimenzióit. Hogy ez a fajta materializmus mennyire *nyitott az anyagi valóságon túli* perspektívákra, jól mutatja, milyen gazdag keresztény, de iszlám vagy buddhista újraolvasása, újraértelmezése is van Marxnak (az ún. felszabadítási teológia számos képviselője, pl. *Gutierrez, 1998*).

6. Érthető, hogy kialakult ez a kép az ekonomista (a gazdaságot középpontba állító) Marxról és a marxizmusról, mert sok „*vulgármарxista*” elemzés valóban leegyszerűsítő módon igyekezett minden kulturális vagy történeti jelenséget közvetlen gazdasági okokra visszavezetni. Valójában azonban Marxra *épp az ellenkezője igaz*. Ahogy Søren Mau kimutatja, Marx elemzésében *szemben áll korának közgazdászaival*, és azt állítja, hogy *a gazdasági viszonyok valójában társadalmiak*. Nem létezik külön egy saját logikája által vezérelt gazdasági valóság (amit a fősodorbéli közgazdaságtan feltételez). Értelmezésével épp a társadalmi, és nem a gazdasági dimenzió elsődlegességét vallja. Ironikusan pedig épp a kapitalizmus az, amelyben a különállónak tekintett gazdasági tevékenység, vagyis a piac alapvetően meghatározza a mindennapi életünket, sőt saját önazonosságunkat is (vö. Mau, 2023). Tehát a kapitalizmus (és a kapitalista ideológia) az igazán „gazdaságközpontú”, ekonomista. A következő fejezet majd a társadalom, a gazdaság és a kultúra viszonyrendszerének kritikai meghatározását kísérli meg.

Itt jegyzem meg, hogy a *marxi, marxista* és *kritikai* jelzőket egymással összefüggő, de némileg eltérő jelentéssel használom. A marxi a közvetlen(ebb)ül Marxra visszavezethető, a marxista a Marxot újraértelmező megközelítésekre vonatkozik, a kritikai kifejezés – miközben a kritikai realizmushoz kapcsolódva a valóság egyfajta megközelítését jelenti, és használom azt az alávétettek felőli társadalmi változást előmozdító értelmében is – a legtágabb, akár Marxtól jobban elszakadó szerzőket, gondolatokat is magába foglalja. Azzal a kitételrel, hogy – ahogy már írtam – csak azokat a gondolkodásmódokat sorolom ide, amelyek lehetővé teszik a kapitalista rendszer kritikáját: tehát az olyan magukat nem marxistának valló kutatókat is, akik azonban a társadalmi struktúrákat valóságosként kezelik, és így kritizálják, valamint rendszerben gondolkodnak – mint a szociológus *Bourdieu* vagy a feminista *Nancy Fraser*. Azokat azonban, akik teljesen elszakadnak a valós

rendszer kritikájától, mint a posztmodern *Foucault*⁵⁶ vagy *Butler*,⁵⁷ már nem.⁵⁸ A három fogalom azonban nem mindig választható el élesen. A marxista és a marxi különösen összemósodik. Számos ponton vita van ugyanis arról mit is „mondott” Marx eredetileg, és mit raktak rá a későbbi értelmezések. Ezekbe a vitákba nem fogok itt belemenni, és nem is vállalkozom a kritikai vagy marxista gondolatok átfogó összefoglalására. Csak néhány olyan fogalmat emelek ki, amelyek megfelelő alapot adnak elemzésem befogadásához.

Egy másik jelző, amely a kritikai mellett többször előkerül munkámban, az a **transzformatív**, vagyis **átalakító**. Különösen a gyakorlat és a pedagógiák kapcsán szoktak azok transzformatív erejéről beszélni. A neveléstudományban is sokféle értelemben használják a kifejezést, én kritikai jelentésében használom. Transzformatív tehát, ami *szélesebb társadalmi átalakító erővel bír*, és végső soron az elnyomó struktúrák (azon belül különösen a kapitalizmus átfogó rendszerének) kikezdését, lebontását teszi lehetővé. Furcsa lehet arra gondolni, hogy egy apró, mikroszinten megjelenő cselekvés meg tudná bontani (és hogyan tudná?) a szélesebb struktúrákat. Azt állítom azonban, hogy igenis vannak a mindennapi (iskolai) cselekvéseknek is olyan dimenziói, amelyek ezekhez a tágabb struktúrákhoz kötődnek (később sok példát látunk majd erre), és így áttelesen, de megcélozhatják ezeknek a kikezdését, vagy éppen megerősíthetik azokat. Ez a megkülönböztetés alapvető lesz abban, hogyan ítélek meg egyes pedagógiai beavatkozásokat.

Kérdések további gondolkodásra

- A Marxról és a (rendszer)kritikai megközelítésről szóló fejezetek nyomán másképp látja az olvasó ezt a hagyományt? Sikerült nyitottabbá válnia erre? Miben igen, miben nem? Hogyan gondolja újra a saját nézeteit ennek nyomán?

- Az elemzéshez kapcsolódóan milyen elvárásai lettek ez után a rész után?

- Ha eddig is szimpatizált a kritikai gondolatokkal, kapott új szempontokat?

- A fenti szempontok nyomán mennyiben látja másképp a társadalom, az iskola és az oktatás világát?

⁵⁶ Bár az ő fegyelmező hatalomra vonatkozó meglátásait felhasználom.

⁵⁷ Judith Butler az egyik legprominensebb posztmodern szerző, aki a nemek – és általában az identitások – eljátszott jellegét, hatalmi béagyazottságát és diszkurzív jellegét (elbeszéléssel értelmezett, nem valóságos) emeli ki.

⁵⁸ Annak ellenére, hogy többen ezeket a szerzőket is kritikai jelzővel illetik. Az én szóhasználatom tudatosan szűkebb.

Szakirodalmi ajánló

A Marx és a marxizmus iránt érdeklődőknek kifejezetten ezt a két kötetet ajánlom:

Egy a klasszikus szövegeket magyarul kiadó könyvet (Althusser et al. [2019]: *Olvasni A tőkét*), valamint egy olyat, amely tanulmányok sorát közli a Marxot továbbgondoló szerzőktől (Antal et al. [2018]: *Marx... Interpretációk, irányzatok, iskolák*).

Ezenkívül hasznos megnézni a Marxist Internet Archive⁵⁹ nevű oldalt, amelyen sok magyar⁶⁰ és angol nyelvű szöveg megtalálható.

3.6. Mi a társadalmi valóság?

Marx gondolatai mentén továbbmenve az iskolát körülvevő társadalmi valóságot szeretném leírni. A valóság szót újra kiemelem. A kritikai megközelítés egyik legfontosabb jellemzője, hogy **realista**, vagyis hisz a valamilyen szinten hozzáférhető valóságban, és a gondolatainktól és értelmezéseinktől elkülöníthető, valós tények alapján igyekszik magyarázni a világot (szemben az idealizmussal, amely az ideák, gondolatok, értelmezések elsődlegességét vallja).

A társadalmi valóságot Marx továbbá materiális alapon közelíti meg. Ezt a materialistának nevezhető társadalomértelmezést⁶¹ később számos marxista (sokak szerint már *Engels is*; vö. Mau, 2023) félreértette. A marxista társadalmi és történeti elemzések gyakran úgy tekintettek az anyagi javak termelésének és a gazdaságnak a viszonyaira, mint amelyek meghatározzák az emberi cselekvést és gondolatokat. Ezt a megközelítést **történeti materializmusnak** is hívják, mely szerint a történelmi folyamatokat gazdasági, **termelési módok határozzák meg**. Idekapcsolható továbbá az **alap és felépítmény** tana, amely szerint a gazdasági alap meghatározza a társadalom többi felépítményét is: tehát a kultúrát, a normákat, a filozófiákat. Ma már számos kritikai gondolkodó és marxista kutató leegyszerűsítőnek látja Marx efféle értelmezését. Marx sem nem úgy materialista, hogy a biológiai tényekből akarná levezetni a társadalmi struktúrákat és történéseket, sem nem úgy, hogy a gazdaságiból származtatna minden mást, beleértve a kultúrát és a filozófiát. Mit jelent hát nála a materiális/anyagi megközelítés? Itt is Søren Mau elemzésére támaszkodom, aki alaposan áttekinti Marx eredeti szövegeit. A korábban leírt marxi emberkép (antropológia) az alapja a társadalomról alkotott elképzelésének. Az emberi tudat(osság) Marxnál történetileg mindig kapcsolódik az anyagi valósághoz és az ember gyakorlati cselekvéséhez, azoktól elválaszthatatlan. Az **ember tudati**, intellektuális tevékenysége mélyen **beágyazódik társadalmi cselekvésébe**. Az **ember gondolkodó test**. *Tudata* így folyamatosan kapcsolódik az anyagi létezéshez. Ezért a gondolatok kialakulása is

⁵⁹ A Marxist Internet Archive URL-címe: <https://www.marxists.org/>

⁶⁰ A Marxist Internet Archive magyar szekciójának URL-címe: <https://www.marxists.org/magyar/index.htm>

⁶¹ Érdekes tény, hogy Marx magát soha nem nevezi materialistának (vö. Megill & Park, 2017).

elválaszthatatlan az anyagi valóságtól. Társadalmi szinten pedig az ember anyagihoz kapcsolódó, de egyből azon túl is mutató (tág értelemben) *termelő*,⁶² *vagyis létrehozó tevékenysége*, annak módja alapvető a társadalom alakulásában (ez a *termelési mód*, amely azonban nem csupán szoros értelemben vett gazdasági tevékenységet jelent). A tágabb társadalmi teljességen belül azok a társadalmi viszonyok, amelyek a létrehozás-termelés módjai, azért olyan kiemelkedőek Marx számára, mert az *emberek ezeken keresztül hozzák létre a saját életük alapvető (testi) feltételeit*. A termelési mód tehát nem különálló gazdasági dimenzió, kívül az ember társadalmi viszonyain, hanem az egyik, az anyagi létezéshez kapcsolódó, kiemelkedő társadalmi viszony, amelyen keresztül az emberek és a társadalom *újratermelik saját (társadalmi) életüket*, létezésüket. Ezért az anyagi valóságok, „javak” létrehozása, cseréje, a belőlük fakadó határok, a hozzájuk való viszony és a velük való interakció olyan társadalmi viszonyrendszer, amely nem meghatározza (determinálja) a társadalom többi tényezőjét, de lényeges, *alapvető hatást gyakorol* minden más területre. Magában a termelés fogalmában fontos az anyagi dimenzió tehát, de számos marxista újraértelmezésben (Dohham, 1999; Éber, 2020) a *szellemi termelés és a tudástermelés is termelés*. A gazdasági alap és a kulturális-tudati-ideológiai-intézményi felépítmény eleve nagyon leegyszerűsítő szétválasztás, ha mélyebben belegondolunk. Az intézmények és a kulturális cselekvések egy része például nagyon is a gazdasági-anyagi szférához lenne sorolható ebben a kettősségben (például a jegyeket áruló koncerthelyszín). Inkább érdemes úgy gondolkodni a különféle társadalmi jelenségekről, hogy azok magukban hordozzák ezt a dialektikus viszonyt az anyagi és a nem anyagi között, és eltérő szinten, mértékben kapcsolódnak a termelés (pl. kapitalista) módjához.

Ezenkívül fontos hozzátenni, hogy a jelenségek, történések mögött ott rejlik számos *esetleges szempont* is: személyes történések, események, éppen adódó lehetőségek, egy-egy meghatározó ember választásai stb. A középiskolai történelemtanításban alkalmazott társadalomtörténeti megközelítés részben a szellemtörténeti, részben bizonyos anyagi, és részben az ilyen esetleges tényezőkre vezeti vissza a társadalmi változások bemutatását. Ennél a modellnél a kritikai társadalomtörténet egy határozottabban materiális, rendszerekre és termelési módokra koncentrálnak megközelítést követ.

Ezen a ponton érdemes kitérni a **kultúra** meghatározására is. A kultúrát szokás elválasztani a társadalmi valóságtól. *Rengeteg definíciója* létezik (pl. Williams, 2006; Letenyei, 2012). A kultúra lehet:

- egyszerűen a sajátosan emberi viselkedések és tevékenységek összessége;
- a tárgyak és ideák létrehozása;
- értékek, normák és jelentések mentén szerveződő életmód;
- jelentések és szimbólumok által meghatározott emberi jelenség, stb.;
- Williams *kritikai meghatározása*, amely szerint a „kultúra az a jelrendszer, amelyen keresztül [...] az emberek a társadalmi rendet kommunikálják, újratermelik, megtapasztalják”

62 A termelés (és újratermelés) gazdasági jelentésű szóként él sokak fejében, a marxi és marxista szóhasználat azonban sokkal tágabb értelemben használja. Tudom, hogy ez a szóhasználat szokatlan, de a könyvben mégis megtartom ezt a tipikus marxi terminológiát, mert nehéz lenne mindig „lefordítanom”, és nehéz lenne ettől a bevett kifejezéstől valamilyen eltérő szót találnom.

(Williams, 1995, p. 12; a szerző fordítása), hasznos kiindulópont, ha nem is ragadja meg a kultúra több fontos szempontját (például az úgynevezett performatívot sem – vagyis hogy a kultúra eljátszás és cselekvés).

A saját kultúrafogalmam, amelyet e könyvben használok, igyekszik *integratív* lenni, bennfoglalva a létrehozás, a viselkedés és a jelentésadás perspektíváit, de nem szeretném a társadalmitól és az anyagitól függetlenül meghatározni. A kulturális ugyan elkülöníthető a társadalmitól, és feltételezhetjük *relatív függetlenségét*, önálló létét, de követve O’Laughlin marxista megközelítését, *a kultúra is a társadalmi viszonyokból következik* (vö. *O’Laughlin, 1975*). Épp ezért nincs is olyan, hogy általános emberi kultúra, hanem a különféle viszonyrendszerekben létező különféle kulturális megnyilvánulások vannak. A jelentésadás ezzel együtt kiemelt helyet foglal el a különféle dimenziók között a könyvben, hiszen az iskolai oktatást tanulmányozom, és az emberi gondolatokat, tudást, ideológiákat elemzem.

3.7. Kapitalizmus

Itt az ideje tehát, hogy a már sokat emlegetett társadalmi-gazdasági fogalmat, a kapitalizmust, annak marxi és marxista értelmezését és kritikáját is leírjam. Az egyszerűség és az érthetőség miatt a leglényegesebb elemekre kell szorítkoznom, így eltekintek számos olyan tényezőtől, amely filozófiailag alapozza meg a marxi gondolatokat, de a témánk szempontjából nem fontos (például sokat kritizált, de többször újraértelmezett értékelméletét).

A kapitalizmus kifejezést maga Marx egyébként nem használta, csak a tőke (Kapital), a kapitalista és a kapitalista termelési mód fogalmakat. Ez utóbbi nagyban *eltér a korábbi termelési módoktól*. Nem arról van szó, hogy korábban nem volt profitot, tőkét létrehozó termelés. Ez nagyon is jelen volt a 15–16. századig is. Akkor azonban elindult egy fontos változás az európai történelemben (mások szerint ez már korábban megtörtént). A gyarmatosítás, a technológiai változások (a gyártás lehetősége) és a polgárság megerősödése nyomán a tőke felhalmozása óriási méreteket öltött, és tőkével rendelkezők új csoportja jött létre. E csoport tagjai (a tőkésék) *a magántulajdon új formáját* hozták létre azzal, hogy földeket sajátítottak ki, és munkára kényszerítették addig szabad kistermelők sokaságát, hogy így *az ő munkájukból teremtsenek maguknak vagyont*.⁶³ Ez különbözik a magántulajdonnak számos más formájától, például amelyben a tulajdonos saját maga számára hozza létre azt, vagy attól, amelyben a földdel rendelkezők munkát vártak el a földjükön, cserébe védelmet nyújtottak (a feudalizmusban). (Fontos itt megjegyezni, hogy a marxista megközelítésben nem az ember saját maga által birtokolt személyes vagyon a kritika tárgya [*personal property*], hanem a mások munkáját kihasználó, abból

⁶³ A folyamatot itt természetesen nagyon röviden és leegyszerűsítően mutatom be.

létrejövő és gyarapodó magántulajdon [*private property*]). Az új tőkésosztály a vagyont nagyobb részt *mások munkájából* gyarapította. Ez ugyan – ahogy jeleztem – megtörtént már korábban is, de a kapitalizmus születésével ez a tőkét termelő mód, s az ehhez kapcsolódó *kapitalista logika az élet egész újratermelését* elkezdte áthatni, *s innentől az emberek saját életének fenntartása függ tőle*. Ez a kapitalista logika azt jelenti, hogy:⁶⁴

- az árukat és szolgáltatásokat (beleértve a legalapvetőbb életszükségleteket is) végső soron a *nyereséges csere* érdekében állítják elő;
- a termelés egész rendszerét a profitmaximalizálás (a lehető legnagyobb nyereség elérése) és annak *szüntelen gyarapítása* határozza meg;
- az emberi *munkaerő is áruként* jelenik meg, amely a munkaerőpiacon eladható (ennek pedig antropológiai következményei is vannak: megváltozik, ahogyan az ember magára tekint és magát „megalkotja”⁶⁵);
- az emberi *munka a tőke létrejöttének alapvető feltételévé* válik, a tőke maga is *megalvad*⁶⁶ és felhalmozott munka;
- a termeléshez szükséges eszközök (szerszámok, gépek, épületek, földek, szoftverek, de akár a kiadók és a tudományos folyóiratok is, stb.) *a tőkével rendelkezők tulajdonában* vannak, a dolgozók nem rendelkeznek velük (mint egykor pl. a mesteré voltak a szerszámok), a termeléshez viszont magára a munkára van szükség, és ez az, amivel pedig a dolgozók rendelkeznek;
- bár a tőke eredeti felhalmozásában jelen van az erőszak (erőszakos magánosítás, bér-munkára kényszerítés, stb.), a kapitalizmus egyik fontos sajátossága, hogy a munkások profittermeléshez szükséges munkáját a rendszer *közvetlen kényszer nélkül sajátítja ki a piac* segítségével.

Ez utóbbi miatt is sokkal nehezebb meglátni a kapitalista termelési mód hatalmát, *„néma kényszerítését”* felettünk („mute compulsion” Mau, 2023 angol nyelvű művében; Marx szövegének magyar fordításában: a „gazdasági viszonyok néma kényszere” kifejezés szerepel, [Marx, 1955](#), 1978). Számos történésszel vagy társadalomtudóssal szemben, akik a kapitalizmus kifejlődését az ember sajátosságaiból levezethető természetes folyamatként mutatják be, a kritikai megközelítés szerint ez egy történeti körülmények nyomán létrejött társadalmi rendszer, és nem valamiféle természetes, emberi természetből fakadó („lehető legjobb”) modell.

A kapitalizmus kritikáját továbbá azért sem könnyű elfogadni, mert jól látható, hogy a tőke ilyen felhalmozása milyen *csodálatos eredményeket* ért el. Ezt maga Marx is elismeri.⁶⁷ Az emberiség soha nem látott mértékben tudott fejlődni és gyarapodni.

⁶⁴ Marx, 1978; Mau, 2023; Éber, 2020 és Wood, 2002 alapján.

⁶⁵ Rikowski egyesén azt mondja, emiatt „a tőke vagyunk”, a tőke belső létezésünk alapvető dimenziója lesz. De szerinte „munka is vagyunk”, tehát magunkban hordozzuk a tőke-munka ellentétet (vö. [Rikowski, 2020](#)).

⁶⁶ Ez Marx szokatlan, de nagyon kifejező szóhasználata, amely arra utal, hogy a munka a tőke részévé lesz, a tőke maga is a munkából születik (alvad) meg.

⁶⁷ A Kommunista Párt kiáltványában Marx és Engels ezt írják például: „Csak a burzsoázia mutatta meg, mit tud az emberi tevékenység létrehozni. Különb csodaműveket létesített, mint az egyiptomi piramisok, a római vízvezetékek és a gótikus katedrálisok, különb hadjáratokat vitt véghez, mint a népvándorlás

A tőke folyamatos gyarapításának kényszere afelé nyomja a gazdasági-társadalmi szereplőket, hogy mindig valami újat, mást hozzanak létre. Ez a technológiai fejlődés csodás eredményeket szül(t). Az azonban kérdés, hogy *milyen áron*. A természet és az ember *kizsákmányolása* sajnos ennek a csodás fejlődésnek az egyik hozadéka. A vagyonbeli különbségek soha nem látott méreteket öltöttek (az emberek nagyon kis százaléknál van a világ vagyonának legnagyobb százaléka). Akik e könyvet olvassák, valószínűleg relatíve jó körülmények között élnek (van hozzáférésük az internethez, megfelelő iskolázottsággal rendelkeznek, amellyel annyi pénzt keresnek, hogy van hol lakniuk, és megvannak a legalapvetőbb szükségleteik kielégítéséhez elegendő, vagy akár kicsit azon túl is mutató anyagi forrásuk), és azt mondhatják, hogy nagyobb a jólét, mint 100 éve az ükszüleik vagy a dédszüleik idejében. Igen ám, de a világon több milliárd ember él ennél sokkal nagyobb nyomorban, és a magyar társadalomban is nagy azoknak a száma, akik valóban szegények (ld. Éber, 2020). De a középosztálybelinek tekintett emberek (és valószínűleg az olvasók) között is sokaknak nehézséget okoznak a megélhetés problémái (pl. a tanároknak). Az látszik, hogy a *liberális gazdasági utópia*, miszerint a kevesek által birtokolt és szüntelenül főlhalmozott magántulajdon (majd ennek szabad, gyakorlatilag korlátlan gyarapítása) fejlődést és nagyobb jólétet hoz a többség számára is, *nem látszik beigazolódni*.

A kapitalista termelési mód egyik sajátossága – ahogyan láttuk –, hogy *rászorul a munkára*. Azáltal tudja létrehozni a többletet, amely a profithoz, vagyis a tőkéhez kell. Bár a kapitalizmusban megjelenik a kényszer és az uralomgyakorlás is (dolgozói lázadások leverése, politikai nyomásgyakorlás elérése a munkásokkal szemben, stb.), alapvetően a rendszer *kényszerek nélkül éri* el, hogy a dolgozók a munkájukkal részt vegyenek a többlet létrehozásában. A rendszer maga úgy működik, hogy az emberek nagy tömegei számára az az *egyetlen lehetőség az életük fenntartásához, újratermeléséhez, hogy a piacon eladják munkaerejüket*, és munkájukkal beállnak a (tág értelemben vett) termelésbe. Ezt ráadásul még természetesnek is gondolják, vagy akár úgy láthatják, hogy nekik ez jó (itt lesz fontos az ideológia és az ideológiai formálás: ld. a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetet), illetve többek számára ez *tényleg biztosítja* az újratermelés és az élet megfelelő vagy magas minőségű lehetőségeit.

Pedig ez másképp is lehetne. Erre az alapvető *tőke-munka viszonyra és feszültségre* építi a marxista kritika a változás lehetőségét is. A tőke termelésének *vége lenne, ha a dolgozók nem vennének részt* többlet a többlettermelésben. A tőke dolgozóktól való függése a munkásokon keresztüli változás lehetőségét teremti meg, ha ők élnek a munkájuk miatti (lehetséges) hatalommal. Szeretném kiemelni, hogy bár Marx a proletariátusról beszél több írásában, itt a marxista újraértelmezés szerint (amelynek gyökerei Marxnál is megjelennek) egyáltalán nem pusztán a gyári dolgozókról van szó, hanem a *dolgozó emberek széles rétegéről* (szellemi munkában résztvevők, szolgáltatásban dolgozók, multiknál dolgozók stb.).

és a keresztshadjáratok.” (Marx & Engels, 1848, I. *Burzsoák és proletárok* fejezet, oldalszám nélkül. Ld. Marxist Internet Archive. <https://www.marxists.org/magyar/archive/marx/1848/communist-manifesto/ch01.htm#s1> (Nyilas Vera fordítása).

Van még egy fontos következménye a kapitalista termelés munkától való függetlenségének. Ez azt jelenti, hogy munkaerő nélkül a termelés nem lenne lehetséges – ez egyelőre a technológiák jelentős fejlődésével is így van –, ezért a kapitalista rendszernek érdeke, hogy a dolgozóknak legyen munkaereje, tehát, hogy újra tudják termelni életüket.⁶⁸ A kapitalizmusnak tehát szüksége van az élet és a *munkaerő újatermeléséhez* szükséges sokféle körülményre és tevékenységre (munkára), viszont *minél olcsóbban szükséges* ezt az újatermelést elérnie, hiszen többletet, profitot akar elérni (sőt szükséges elérnie a tőkefelhalmozás fenntartásához). A **reprodukción** (újatermelés) területéhez tartozik a *gyermekszülés, a gyermeknevelés, a házimunka, a sportolás stb., de az oktatás vagy az egészségügy* is, amelyek mind azt biztosítják, hogy legyenek megfelelően dolgozni tudó emberek. Ezeket egyrészt a rendszer érdeke valamilyen formában biztosítani, másrészt viszont ingyen (házimunka, gyermeknevelés) vagy olcsó (oktatás, egészségügy) munkával megteremteni.⁶⁹ A kapitalizmus azonban nem csak ezeket a reprodukív tevékenységeket használja fel. Mivel érdeke a tőke felhalmozását minél olcsóbbá tennie, ezért ehhez a *természet kizsákmányolását* (olcsó nyersanyag szerzése, az ennek megteremtéséből fakadó szennyezés áthárítása a természetre),⁷⁰ a rabszolgaságot és a kényszermunkát is felhasználja. A kutatásom szempontjából pedig még egy tendenciát fontos kiemelni. Ez a *munka olcsóvá tételének* folyamata, az ún. **informális munkán** keresztül. Ez a szerződéses munkaviszonyon kívül (államilag és jogilag nem szabályozott módon) végzett munka könnyebben olcsósítható, a dolgozók sokkal kiszolgáltatottabbak benne, és védtelenebbül kizsákmányolhatók (Éber, 2020).

A kapitalizmus mindig fölhasználja a tőketermeléshez nem közvetlenül hozzájáruló, és nem is bérmunkaként kifizetett vagy informális munkatevékenységeket,⁷¹ és azok eredményeit is. A kapitalizmus rendszere tehát nem jelenti azt, hogy csak a kapitalista termelési mód működik a világban. Számos egyéb létrehozó, termelő és újatermelő tevékenység azonosítható. De az elmondható, hogy a tőkét felhalmozó kapitalizmus integrálja és felhasználja ezeket az egyéb termelési, illetve reprodukív (újatermelő) tevékenységeket is mint meghatározó (domináns) termelési módokat, amely áthatja az egész világot és az egész emberi életet.

Az alábbi 5. ábra szemlélteti a kapitalista termelési mód sajátosságait: amint a többi tényező mind a tőke felhalmozása körül kering, kiszolgálja azt, és a kapitalista termelés mindent bekebelez.

68 Az élet újatermelése, reprodukciója egy újabb szokatlan marxista szóhasználat, amelyet nagyon tudatosan én is használok. Arra utal, hogy az életünk is termelődik, alakul, kialakul, átalakul, azt is létrehozzuk, átalakítjuk, akár csak az anyagi és nem anyagi javakat. Ezek az „(újra)termelő” tevékenységek az emberi cselekvés, „munka” részei, és nem érdemes őket szétválasztani.

69 Egy másik tendencia, hogy a kapitalista rendszer igyekszik – ott, ahol ennek feltételei adottak – a reprodukív tevékenységek egy részét közvetlenebbül is bevonni a tőketermelés folyamatába a piacosság által (magánegészségügy, magánoktatás stb.).

70 Lásd részletesebben a *Fordulat* folyóirat 2019-ben megjelent 25. lapszámát, *Klimaváltozás és kapitalizmus* címmel: <http://fordulat.net/?q=huszonotodik>

71 Az informális munka lehet bérmunka, csak nem munkaviszonyban végzett.



5. ábra. A kapitalista termelési mód

3.8. Kapitalista világrendszer, gyarmatosítás és neoliberalizmus

A kapitalizmusnak az előző fejezet végén jelzett tulajdonsága, hogy a világ egészét át-
hatja – emeli ki a Marx utáni, de belőle táplálkozó kritikai újraértelmezés egy fontos, és
általam is használt megközelítése: a **világrendszer-elemzés**. Ezt Éber a következőképpen
határozza meg:

A világrendszer-elemzés a kapitalizmust a **tőke világszinten szerveződő rendszereként fogja fel**, amelynek szerkezetét a munka transznacionálisan [nemzetek között] szerve-
ződő globális megosztása szabja meg. Módszertani kiindulópontja szerint a kapitaliz-
mus *egyetlen történetileg formálódó, globálissá bővült viszonyrendszer*. Annak ellenére is,

hogy kialakulását követően e tőkés világrendszer (nemzet)állami formákba szerveződött, és (nemzet)államokra (nemzeti társadalmakra, nemzetgazdaságokra, nemzetállami határok szerint szerveződő politikai- és jogrendszerekre) tagolt képét mutatja nekünk. A világrendszer-elemzés az egyes (nemzet)állami keretek között értelmezett társadalmakat elsősorban nem önmagukban álló öntörvényű entitásokként [létezőkként], „szuverén nemzetállamokként”, „autonóm civil társadalmakként”, a „nemzeti önrendelkezés” keretében saját sorsukat meghatározó „politikai közösségekként” fogja fel, hanem a tőkés világrendszer olyan strukturált alkotóelemeiként értelmezi azokat, amelyek történeti formálódását e transznacionálisan szerveződő globális munkamegosztásban elfoglalt helyzetük szabja meg. (Éber, 2020, Kindle Edition, location: 766–779; kiemelés és szómagyarázó beszúráások a szerzőtől)

Ennek a globális rendszernek alapvető jellemzője, hogy a **szüntelen felhalmozásra** épül, eltérő termelési módokat integrál, felívelő és hanyatló ciklusok jellemzik hosszú távon (a kapitalizmus számos válságon ment keresztül, mert a rendszerben magában benne rejlik, hogy a szüntelen felhalmozásból fakadó ellentmondások kríziseket eredményeznek),⁷² és hogy **központra és perifériára osztott szerkezetet** hoz létre. Ez a fogalompár alapvető jelentőségű a globális kapitalista termelés megértéséhez. Elsődlegesen nem térbeli jelentése van a két fogalomnak: a **központ** (szó szerint a mag: *core*) az olyan termelési folyamatokat, termékeket jelenti, amelyek *nagyobb értéket teremtenek*, a **periféria** pedig jellemzően sokkal *kisebb értéket hoz* létre. Például egy okostelefon gyártásához szükség van a magas hozzáadott értékkel rendelkező (és egyébként jobban megfizetett) kutatómunkára is, és a kisebb értéket adó (és kevésbé is megfizetett) alapanyagok bányászására és szállítására is. Ezeknek a termelési folyamatokban megjelenő különbségeknek van egy **térbeli leképeződése** is. Ebben az értelemben a centrum olyan térségeket jelent, ahol túlnyomóan a centrumra jellemző, nagy hozzáadott értékkel bíró termelési tevékenység folyik, a periféria pedig olyan régiók, országok, települések, vagy akár településrészek, ahol a perifériás, alacsonyabb hozzáadott értékű tevékenység a jellemző. A térbeli dimenziót tekintve egy újabb fogalom is felmerül, a **félperiféria**, ahol mindkét típus előfordul, körülbelül egyenlő arányban. A centrum és a periféria (s köztük a félperiféria) kölcsönös függőségben van egymással a termelésben. A félperifériás térségek (országok) pedig egyfajta közvetítő szerephe is kerülnek a centrum és a periféria között. Nagyobb régiók és országok tekintetében a jelenkori helyzetben az euroatlanti országok (USA, Ausztrália, Nyugat-Európa országai) tekinthetők leginkább centrumországoknak, a harmadik világbelieként emlegetett latin-amerikai, ázsiai és afrikai országok perifériának, és számos ország (pl. a kelet-európaiak, köztük Magyarország) pedig félperifériának. Ez azonban folyamatosan változik, és többek szerint a centrum Ázsia felé tolódása figyelhető meg. A félperifériás (a centrális és a perifériás közötti) jelleg nem csak a gazdasági folyamatokra vetíthető ki. Bár a világrendszer-elemzés legtöbb képviselője ezekre fókuszál és ezekből

⁷² Gazdasági és társadalomtörténeti perspektívában nagyon fontos ezeknek a ciklusoknak és válságoknak az elemzése, ebben az oktatásra fókuszáló munkában azonban másodlagos. Éber ezekről is ír bővebben (vö. Éber, 2020).

indul ki, a társadalmi és kulturális folyamatokban is tetten érhető. A függőség, a kapitalista világrendszeren belüli értékékpézés vegyes módjai hatnak a politikai folyamatokra, és a kulturális mintázatokban, ideológiákban és a tudástermelésben is megjelennek.

Ezen a ponton pedig még érdemes kiegészíteni a világrendszer-elemzést a **gyarmatosítás** és a **gyarmatosítás utáni (posztkoloniális) folyamatok** fogalmaival.⁷³ A gyarmatosítás egy olyan uralmi forma volt, amely alapvetően alakította a gyarmatosító és a gyarmatosított országok kulturális-társadalmi folyamatait és (kulturális-ideológiai) önértelmezéseit is. A *fejlettség, modernizáció – elmaradottság, felzárkózás* mentén kialakított viszonyrendszerek, illetve az ezekkel való szembenállás olyan dinamikákat teremt, amelyek nemcsak a nemzetközi kapcsolatokat, de belső politikai-társadalmi folyamatokat, vagy akár a tudástermelést, az ideológiai (ön)értelmezéseket, az oktatást, a kutatást is alakíthatják. A hazai kontextusban Böröcz meglátása ad szempontokat ehhez, aki az *európai csatlakozás*, a „keleti bővítés” folyamatában látja a gyarmatosítást visszaköszönni: a kolonizáció uralmi gesztusait és mechanizmusait, mint például az egyenlőtlen csere és függőség megteremtése, az elmaradottság kategóriáinak felépítése az uraltakkal szemben, a politikai-kormányzati kontroll, vagy a modernizáció nevében történő hatalomgyakorlás (vö. *Böröcz, 2001*). Ginelli mélyebb elemzése pedig felmutatja, hogy Magyarország köztes pozíciója a gyarmatosítás dinamikájában hogyan hat az aktuális politikai folyamatokra is (vö. Ginelli, 2019a, 2019b). Magyarország igyekezett és igyekszik az (egykori) *gyarmattartó centrum* és a *gyarmati (gyarmatosítás utáni) periféria közötti pozícióban manőverezve* előnyöket szerezni. Egyszerre jelenik itt meg az öngyarmatosító *felzárkózás* és a civilizációs *felsőbbrendűségre hivatkozás* ideológiája a centrumhoz kapcsolódóan, és a centrummal szembeni gyarmati *szolidaritás és ellenállásé* („nem akarunk gyarmat lenni”, „mi is gyarmat voltunk”, „álljunk szemben a birodalommal”).

A kapitalizmushoz kapcsolódó másik fogalom, amelyet gyakran használnak a jelenkori társadalomtudományban, az a **neoliberalizmus**. Ez egyrészt a 70-es években megjelenő *ideológia*, amely szerint a *szabadpiacnak kell meghatároznia az egész társadalmi életet*, másrészt az erre az ideológiára épülő *társadalmi intézkedések és folyamatok* összessége. A II. világháború utáni nyugati fejlődés lehetővé tette, hogy egyfajta láthatatlan szerződés jöjjön létre a centrumtőke és a centrumban dolgozók között, amely a munkában való részvételért cserébe megfelelő jólétet biztosított, különösen az állam jóléti szolgáltatásai által. A 70-es évek gazdasági válsága azonban ennek a „jóléti egyezménynek” a felrúgását hozta magával. A cél a tőke olcsó gyarapításának fenntartása és növelése volt, a kapitalizmus logikája szerint a dolgozókra hárítva a negatív következményeket. A társadalmi és politikai fordulat a jóléti rendszer megnyirbálását, a munkajogok visszavágását, a piac állami szabályozásainak leépítését, a jómódúak terheinek csökkentését (adócsökkentés), a szolgáltatások szélesebb körének magántulajdonba adását (privatizáció), s így az állami szociális (és oktatási) szolgáltatások leépítését jelentette (Éber, 2020). Az állam korábbi feladatainak azt a részét, amely profitábilis volt, privatizálták, a forprofit szférába

⁷³ Itt csak nagyon röviden említem meg ezt a szempontot, amelynek nagyon széles társadalomtudományi szakirodalmra van: ezek az ún. posztkoloniális és dekolonizációs (gyarmatosítást felszámoló, azzal szembenő, azt leépítő) megközelítések.

integrálták, a profittal nem kecsegtető részét pedig a nonprofit szervezetek kapták meg, amelyeket civil szervezeteknek és civil társadalomnak kezdtek hívni (Gagyi & Ivancheva, 2019). E mechanizmusokhoz kapcsolódott az az ideológia, amely szerint *a piac szabad kezé-nek* kell cselekednie, és a piaci szabad verseny, a tőkés magántulajdon szentsége kell hogy meghatározza a politikai-társadalmi folyamatokat. A *piac lett tehát az állami működés modellje* is. Ennek a társadalomfilozófus Zijlstra szerint az lett a következménye, hogy:

1. A neoliberalizmus egy *egyeduralkodó ideológiává* vált, amelyet el kell fogadni. Nemcsak politikai szereplők indultak ki a „*szabadpiaci dogma*” megkérdőjelezhetetlen alapelvéből, de a civil kezdeményezések, az oktatás, a kutatás, a kultúra szféráiban is a neoliberalizmus *célrendszere, nyelvezte* (pl. hatékonyság, projektszerűség, üzleti modell stb.) lett meghatározó (vö.: Harvey, 2005; Éber, 2020).

2. A *gazdasági szempont* lett a szinte kizárólagos *hivatkozási és igazoló alap* a társadalmi intézkedések és folyamatok tekintetében. Az OECD és az Európai Unió dokumentumaiban még az oktatási sokféleség vagy a nők egyenjogúsága is a gazdasági hasznosság mentén jelenik meg alapelveként (Gregor, 2017). A neoliberális új „*menedzsmentnyelv*” és elvárásrendszer mindent átítat a hatékonyság, teljesítmény (indikátorok), átláthatóság, elszámoltathatóság, minőségbiztosítás, (ön)értékelés stb. *semlegesnek ható, de ideológiailag nagyon is terhelt* „szlogen kifejezéseivel”.

3. A neoliberális ideológia betölti az elvilágiasodás (szekularizáció) következtében kialakult spirituális vákuumot is. Az *önmegvalósítás és a fogyasztás „spiritualitását”* kínálja fel. Hasonló ez ahhoz, amelyet szintén sok szerző állít, hogy a neoliberalizmusnak van *antropológiája* (vö. Houghton, 2019; Giroux, 2014). Ez az *önmagát szabadon megalkotó*, vállalkozó, merészen a versenybe belépő, lehetőségeit szabadon megválasztó individuális ember illúzióját közvetíti, mert ez alkalmas arra, hogy része legyen a neoliberális társadalmi viszonyrendszernek. A neoliberális szubjektum összeköthető a *fogyasztóival* is. A fogyasztás szakrális jellegű rituális tevékenysége a vásárlások során, a *fogyasztói identitások kialakulása* (pl. a rajongói [*fandom*] és márka alapú szubkultúrák, stílusok, sőt a fogyasztás által bekebelezett szexuális vagy etnikai identitások is) szintén ezt a szabad, „gazdasági” szubjektumot formálja meg, amely a neoliberális viszonyrendszer „engedelmes” résztvevőjévé válik (vö. Zijlstra, 2013).

3.9. Kapitalizmus, pedagógia, iskola

Itt térünk vissza a kapitalizmus kapcsán az antropológiához és a pedagógiához. A kapitalizmus tehát formál, alakít; emberi szubjektumunkba íródik (erről még részletesebben írok a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) és a [3.13. Testbe írt struktúra: a habitus](#) fejezetekben). Ez tág értelemben véve egy pedagógiai folyamat. Ennek egyik (de nem az egyetlen) módja az oktatás (a másik kiemelkedő terület a populáris kultúra, amelyre szintén utalok majd elemzésemben [ld. a [4.10. Eltérő tudásszerkezetek](#) fejezet 7. pontját]). Sokan elemezték, hogy

az oktatás, az **iskola és a kapitalizmus** milyen kapcsolatban van egymással. Bowles és Gintis alapvető műve úgy mutatta be, hogy az iskola **a kapitalista termelési módban való részvételre** készít fel, a termelési viszonyok visszatükröződnek a szociális, és így az iskolai viszonyokban is (vö. Bowles & Gintis, 1976). A diákokat az iskolai struktúra a munkában való viszonyrendszerre készíti elő. Úgy is mondhatjuk, hogy az iskola feladata engedelmes, beilleszkedő munkások képzése. Bár épp az első könyvbéli jelenet elemzésében (amikor a kapitalista termeléshez szükséges munkára nevelést látom meg abban, ahogy a tanár a főnök és a beosztott közötti viszonyt értelmezi) ezt az elméleti megközelítést használok fel, és az iskolai pedagógiában valóban tetten érhetőek ilyen mechanizmusok, mégis úgy gondolom, leegyszerűsítő lenne erre szűkíteni a kapitalizmus és az iskola viszonyát. Egyrészt érdemes az iskoláztatást a kapitalizmus által alakított összetett társadalmi rendben elhelyezni, amelyben **többféle funkciója** van, különösen a **reprodukció**, az újratermelés területén:

- *megőrzi* a gyerekeket a szülők munkája közben;
- társadalmi szinten szabályozza a *munkaerő kialakítását*, és lehetővé teszi újratermelését tudás és készségek közvetítésével;
- meghatározza a *társadalmi előmenetelt* és pozíciót (és – mint majd látni fogjuk – ennek határait);
- szabályozza a diákok testét;
- *ideológiailag* is formálja őket.

Vita tárgya, hogy az iskola (és a pedagógiai folyamatok) lehet(nek)-e a kapitalizmussal való szembenállás terepe(i), lehetősége(i), vagy az iskola nem tud kilépni a kapitalizmus kiszolgálójának szerepéből.⁷⁴ Én alapvetően azzal a radikális reménnyel írtam meg ezt a könyvet, hogy **lehetséges az átalakító, transzformatív pedagógia**, és ehhez szeretnék hozzájárulni, de gyümölcsözőnek tartom azoknak a szerzőknek a véleményét is, akik szeretnék az iskola mint előreívő társadalmi eszköz illúzióját lerombolni, vagy csak nagyon limitált szerepet tulajdonítanak neki a társadalmi változás tekintetében. A rendszerbe helyezettség ilyen szemléletét akkor is fontosnak gondolom, ha alapvetően a változás lehetőségét hangsúlyozom.

A pedagógia azonban nem csak az iskoláztatást jelenti. Sokan a pedagógiai cselekvésnek magának tulajdonítanak átalakító erőt. Ezzel kapcsolatban nem lehet kihagyni a **kritikai pedagógia atyjának** tekintett **Paolo Freire** gondolatainak említését. Róla már magyarul is sok szakirodalmi anyag hozzáférhető. Én azonban ebben a kritikai pedagógiai munkában több szempontból is elszakadok tőle, például egy másfajta antropológiát követve. Így csak nagyon röviden utalok alapvető nézetére a **tudatra ébredésről**. Szerinte az *elnyomó és elnyomott* olyan halálos, elembertelenítő, dehumanizáló kettősség (tehát a Mau által kritizált romantikus emberi lényegből indul ki), amely ellen leginkább az elnyomottak tudnak tenni. Ők azonban *belsővé tették* ezt a kettősséget, azt nem látják megváltoztatható rendszernek. Ha lázadnak, akkor ők akarnak lenni például az elnyomók. Ahhoz, hogy ezt a kettősséget meg lehessen törni, az elnyomottak tudatra

⁷⁴ Erről (és általában is a kritikai pedagógiá(k)ról) ld. bővebben korábbi cikkem: [Mészáros, 2021](#).

ébredésére van szükség, vagyis, hogy *felismerjék az elnyomás rendszerét és megváltoztathatóságát*. Ebben pedig nem egy felülről jövő, hanem a *dialógusra építő oktatás* segíthet. Freire *tudáskonceptiója* fontos alapját jelentette más nézeteinek is. Erről az elemzés során írok még bővebben (ld. a [4.10. Eltérő tudásszerkezetek](#) fejezet 4. pontját).

A következő fejezetekben a fenti részletes megalapozásra építve felvázolom a kapitalizmuskritikai (marxista) megközelítésem néhány további fő elemét: az **osztály**(szerkezet) kérdését (és viszonyát más kategóriákkal), a hatalom kategóriáját, az **ideológia** (és a tudás) meghatározását, és a testhez kapcsolódó **habitus** fogalmát.

3.10. Osztályviszonyok, osztályszerkezet, sokféleség és iskola

A marxista megközelítés számára – ahogyan már láttuk – a **társadalmi osztály** kategóriája alapvető jelentőségű. A termelési viszonyok osztályviszonyok nélkül nem értelmezhetőek. Többen „eltemették” már az osztályalapú elemzéseket, vagy arra hivatkozva, hogy a sok marxista által feltételezett osztálytudattal (reflexióval a saját osztálypozíciójára, és az ebből fakadó közös cselekvés lehetőségével) rendelkező osztályok már nincsenek, vagy arra, hogy az egyéb (rasszhoz, etnicitáshoz, nemhez, szexualitáshoz, egyéb önmeghatározáson alapuló identitásokhoz kapcsolódó) kategóriák sokkal fontosabbá váltak az utóbbi évtizedekben. Ezzel szemben az az állításom, hogy épp ebben a neoliberais önmeghatározást előtérbe helyező korszakban jelentőségteljes *visszatérni az osztályhoz* mint alapvető elemzési-megértési dimenzióhoz a társadalomtudományokban (és így a neveléstudományban is). Ahogy korábban írtam, a tapasztalataim is ráirányították a figyelmet az osztályviszonyokra, de elméleti szinten is igaz, hogy a kapitalizmus kritikája, és így a társadalmi változás előmozdítása nemigen lehetséges anélkül, hogy az osztályviszonyokra rákérdezzünk. Ezek adják ugyanis az egyik *legalapvetőbb viszonyrendszerét a kapitalizmusnak*, amelynek magját a tőke-munka dinamika írja le. Ez attól függetlenül így van, hogy az osztályviszonyok szereplői reflektálnak-e helyzetükre, rendelkeznek-e osztálytudattal. És ettől még az egyéb kategóriák sem veszítenek jelentőségükből (a kapitalizmuskritika szempontjából sem). Az *osztályvakság* (tehát az osztályok figyelembe nem vétele a társadalom értelmezésében) pedig azért rendkívül problémás, mert megerősítheti bennünk azt a *hamis képet*, hogy a *társadalmat autonómnak vélt individuumok alakítják* saját érdekeik és képességeik szerint (vö. Éber, 2020). Ez az egyik alapvető kérdés, amiben viszont a kritikai szemlélet másképp látja a társadalmi valóságot számos köznapi ideológiánál. Kényelmes megmaradnunk az emberi függetlenség szép illúziójában. Ez azonban fenn fogja tartani a kapitalizmus természetességének illúzióját is. Az osztályelemzés lebonthatja az anyagi valóságtól függetlenül, az emberi döntések nyomán működő társadalmi folyamatok képét. A továbbiakban Éber Márk már többször idézett alapművére támaszkodom. Egész elemzésemet megalapozza részletes kritikai szociológiai okfejtése.

Ennek itt csak töredékét tudom összefoglaló módon bemutatni. Néhány további elemet munkájából a konkrét elemzésben jelenítek majd meg.

Az osztályviszonyok elemzése a társadalomtudományokban különbözik az egyes rétegek feltárásától. A rétegek a háztartások és egyének egy adott pillanatban leírható helyzetét mutatják meg a társadalomban. Az *osztályviszonyokban a helyzetek hatalmi különbségekként*, történeti változásukban jelennek meg. A rétegződéskutatások fontos alapanyagot jelentenek az osztályszerkezet feltárásához, de ez utóbbi másfajta (történeti és kritikai) szemlélettel tekint a társadalmi tagozódásra. Éber meghatározása szerint az osztály alapvetően *viszonyfogalom*, amely azt mutatja meg, hogy az élet újratermelésének viszonyai között, *a munka társadalmi megosztásának rendjében egymáshoz képest milyen pozíciót foglalnak el az emberek*. E pozíciókban meghatározó a fent bemutatott ellentét a tőke(felhalmozás) és a (termelő és újratermelő vagyis reprodukzív) munka között. Ez azonban nem jelenti, hogy a társadalmat két világosan elkülönülő, statikus osztályra lehetne osztani (tőkés burzsoák és munkás proletárok), mint a vulgármarxista elképzelések tették. Az osztályviszonyok azt fejezik ki, hogy az emberek eltérő módon kapcsolódnak a tőkét termelő (kizsákmányolt) munkához, illetve a tőke birtoklásához, felhalmozásához. Éber példái jól mutatják e viszonyok összetettségét:

A kisvállalkozását egyszerre tulajdonló és vezető mérlegképes könyvelő maga is dolgozik vállalkozásában. Egymaga már régen nem bírná a munkát, így saját maga mellett hat további könyvelőt is alkalmaz. A tulajdonos könyvelő így egyszerre gazdálkodik saját munkaerejével, tulajdonolja és vezeti is kisvállalkozását. A könyvelőiroda jövedelmező vállalkozássá növi ki magát, a vezető könyvelő tulajdonosként még annak ellenére is szép profitot realizál, hogy tisztességesen megfizeti hat alkalmazottját. Munkájával e hat alkalmazott tehát olyan értéket is megtermel, amelyet a tisztességesnek számító munkabér ellenére a tulajdonos könyvelő nem fizet ki nekik. A könyvelők alkalmazása így annak ellenére is kizsákmányoló (értéktöbblet-kisajátító) viszony, hogy a kizsákmányolás nem szembeötlő mértékű. Hiszen akárcsak a járműipari munkás, az alkalmazott könyvelők is viszonylag elégedettek: úgy látják, más hasonló munkákhoz képest viszonylag jól keresnek.

Az alkalmazott könyvelők közül ketten megosztják és a házastársaikkal egyenlően végzik az informális reprodukzív munkát, egyvalaki e munka nagy részét a vele egy háztartásban lakókra hárítja, míg hárman döntően magukra vállalják azt. E három személy ezzel kétszeresen kizsákmányolt helyzetbe kerül. Nemcsak az informális reprodukzív munkán, hanem a formális bérmunkán keresztül is több értéket termelnek, mint amennyit realizálnak, vagyis az általuk megtermelt érték két különböző csatornán keresztül távozik tőlük. Az informális reprodukzív munkát egyenlően megosztó két alkalmazott könyvelő csak a formális termelő munkán keresztül van kizsákmányolt helyzetben, míg az informális reprodukzív munkát döntően házastársára hárító alkalmazott könyvelő egyszerre kizsákmányolt (a formális termelő munkán keresztül) és kizsákmányoló is (saját háztartásának informális reprodukzív munkáján keresztül).

Az osztályvezető főorvos asszony a kórházban végzett munkája mellett magánrendelésben is dolgozik. E mellett már nem kíván háztartási munkát végezni, amit két állásából befolyó magas jövedelmének köszönhetően meg is engedhet magának. Takarítónőt és külön vasalónőt is fizet: pénzzel váltja meg azokat az informális reprodukív munkákat, amelyek másként nagyrészt rá hárulnának. Háztartásában így kizsákmányoló pozícióban van: kedvezőtlenebb osztályhelyzetű nők reprodukív munkáját vásárolja meg „feketén”, vagyis informális keretek között, ám mégis bérmunkaként. (Az alkalmazás után nem fizet adót és nem fizet járulékokat, ellenben „zsebbe” fizet munkabért.) (Éber, 2020, Kindle Edition, location: 633–646)

Fontos, hogy itt pozíciók betöltőiről és viszonyokról beszél az elemzés, nem konkrét személyekről. Nem arról van szó, hogy erkölcsileg „csúnya kizsákmányolóként”, vagy a másik oldalon „szerencsétlen kizsákmányoltként” írjuk le az egyes személyeket, hanem arról, hogy mindnyájan adott pozíciókat töltünk be a társadalomban, attól függetlenül, hogy milyen személyek vagyunk. Az osztályviszonyokat társadalmi szinten az **osztályszerkezettel** lehet leírni. A magyar társadalom osztályszerkezete nem független a hazai tág értelemben vett termelés beilleszkedésétől a világrendszerbe. Egy *félperifériás osztályszerkezet*, amely kapcsolódik a centrum és a periféria osztályviszonyaihoz, és amelyet nagyban meghatároznak a külső függőségek. Ezt Éber *elnyúló cseppként* írja le, melynek

- legfelső harmadán a felső-uralkodó tőkésosztályok szűk csoportja (nagyvállalkozók, földtulajdonosok stb.),
- valamint a csepp hosszan elnyúló „nyakán” a köztes-közvetítő osztályok kedvezőbb helyzetű csoportjai vagy frakciói (menedzserek, vállalkozók, multinacionális cégek vezetői és alkalmazottai, jól fizetett bírók, főorvosok stb.) helyezkednek el,
- a széles alsó kétharmadán pedig e köztes osztályok kedvezőtlenebb helyzetben lévő frakciói (közalkalmazottak, a szociális, egészségügyi, oktatási szférában dolgozók stb.) és az alsó-alávetett munkásosztályok (alulfizetett alkalmazottak, ipari vagy mezőgazdasági munkások, informális gazdaságban dolgozók, közmunkások stb.) vannak.

Az osztályszerkezet *polarizálódott* (széthúzódott a felső és az alsó pólus felé, tehát a különbségek nagyobbak lettek) a rendszerváltozás óta. Ez nagyban az egész tőkés világrendszer polarizációjának a következménye, kisebb részben viszont ehhez a magyar állam is hozzájárult. Ennek kapcsán fontos, amit Éber a hazai politikai viszonyokról ír. A hazai politikai cselekvés nem független az ország függő helyzetétől. A politikai jobb- és a balliberálisnak nevezett oldal ideológiai különbségei csak arra szolgálnak, hogy elfedjék, megszépítsék valódi, materiális alapú érdekviszonyaikat. A „*balliberális oldal*” (ebbe beletartoznak a pártok és a hozzájuk kapcsolódó felsőosztálybeli frakciók is) valójában a *nyugati székhelyű centrumtőkének játszottá át* a hazai termelést, és kialakított egy demokratikusként feltűnő (arra hivatkozó), de nagyon is munka- és dolgozóellenes (tehát *valójában jobboldali*) politikai-gazdasági tömböt, amely elsősorban a külföldi tőkés érdekeltségekre támaszkodott. Ezzel szemben a 2010-től uralomra kerülő *jobboldal* egy szüntelenül a nemzetre hivatkozó, de valójában a *külföldi* (de már nem csak a nyugati centrum-) *tőkével szintén szövetségre lépő*, kifejezetten *antidemokratikus* politikai-gazdasági szövetséget hozott létre, amely

viszont a helyi tőkével épített ki kapcsolatokat, és annak felhalmozását segítette. **Mindkét oldal** – ideológiai önmeghatározásai ellenére – **jobboldali, tőkebarát és dolgozóellenes politikát** folytat(ott). A 2008-as válság nyomán a tőkefelhalmozás nehézségekbe ütközött, de ennek terheit az állam „ügyesen” hárítja át a dolgozókra, az alsóbb osztályokra, és különösen az informális és reprodukív munkákat végzőkre. E csoportokat a létbizonytalanságnak való nagyobb kiszolgáltatottsággal tartja függőségben. Mindeközben ideológiailag a munka társadalmának, a középosztálybeliségnek, a nemzet- és családbarát politikának szlogenjei és retorikája mentén építi fel azt a kultúrharcos közeget, amelyben a másik oldalon a szabadság, az elfogadás, a demokrácia szép jelszavai mentén kapcsolódik be a „játékba”. A **kultúrharc** területére sokszor tudatosan vitt **konfliktusok** (idetartozik a genderrel kapcsolatos ideológiai harc is)⁷⁵ jól elfedik azokat a **materiális folyamatokat**, amelyek végső soron a tőkefelhalmozást megkönnyítik.

Ezt a fajta elemzést valószínűleg épp azért nehéz befogadni, mert a magyar társadalmat nagyon mélyen áthatja ez a kultúrharcos logika. Egy magát jobboldalinak tekintő olvasó ezért valószínűleg ezen a fenti szövegen ugyanúgy kiakad, mint egy balliberális meggyőződésű, aki felháborodhat a szövetség jobboldaliként való azonosításán. Ebben egyébként fontos szerepe van az értelmiségnek is. Éber (Konrád és Szelényi 1989-es művére hivatkozva; vö. Konrád & Szelényi, 1989) bemutatja, hogy már az államszocializmus idején megtörtént az értelmiség osztállyá szerveződése és hatalmi pozíciójának kiépítése, amely ellentétbe állította őket a termelésben közvetlenül részt vevő dolgozókkal. Meleghre támaszkodva pedig kifejti (vö. Melegh, 2018), hogy a 80-as évektől kezdődően az önálló osztállyá váló értelmiség hogyan tette magáévá a **nyugati civilizációs diskurzust (értelmezést)**, amelyben *a(z elmaradott) „Kelet”, a „Balkán” helyeződött szembe a (fejlett) „Nyugattal”, „Európával”*. Ehhez kapcsolódott az egyes értelmiségi körökben azóta is meghatározó felzárkózás-gondolat: **nekünk fel kell zárkóznunk** a „fejlett Nyugathoz”. Ezt Kiossev **öngyarmatosító** szemléletmódnak nevezi, kapcsolódva ahhoz, amit fentebb a centrum gyarmatosító tendenciáiról írtam (vö. [Kiossev, 1999](#)). Végül Szalai Erzsébet és mások munkáit alapul véve Éber kifejti, hogy a rendszerváltozásban és az azutáni gazdasági-társadalmi átalakulásban a *késő Kádár-kori új elit* (gazdasági szakemberek, egykori vállalatvezetők) átmeneti értelmiségi osztálya játszott döntő szerepet. A hatalmat eleinte nem a gazdasági tőkével rendelkezés határozta meg, hanem a gazdasági tudás. Azonban ez az osztály vezényelte le pont azt az átmenetet, amelynek során **megtörtént** a hazai termelés **teljes visszaintegrálása a tőkés világrendszerbe**, a nyugati tőke beáramlott, a helyi nagytőkés osztály is kiépült (jellemzően még ekkor kevésbé domináns, és nagyban a külföldi tőkétől függő pozícióban), és át is vette a hatalmat ettől az átmeneti osztálytól. E folyamatban – politikai oldaltól függetlenül – az értelmiség gazdasági, humán- és társadalomtudományi csoportjai is részt vettek, illetve asszisztáltak ehhez (vö. Éber, 2020; Szalai, 2001).

Az értelmiség szerepe, és maga az értelmiségiség (a fentinel majd tágabban használt) fogalma az iskoláztatás szempontjából lesz fontos az elemzésemben. A fenti leírás

⁷⁵ Ld. Kovács, 2022.

társadalomtörténeti háttérül szolgál majd az olyan iskolai folyamatoknak, amelyek a társadalmi polarizációt (osztályok mentén való széttolódást) erősítik.

Egy további idekapcsolódó fogalom még a **középosztály és a „középosztályiság”**. Éber elveti e fogalmak használatát, mert szerinte azok inkább valamiféle *eszményként jelennek* meg a – politikai – ideológiákban, amely azt sugallja, hogy van (illetve megteremthető a kapitalista rendszeren belül) egy viszonylagos jólétben élő, nagy középosztályi tömb, akik nyertesei a rendszernek (vö. Éber, 2020). Ez azonban az empirikus adatok alapján is illúzió. Ezért az egységes középosztály helyett Éber **köztes és közvetítő osztályok** viszonyairól beszél, amelyek – amint láttuk fentebb – nem azonos pozíciót töltenek be a magyar társadalom osztályszerkezetében. A köztes osztályba tartoznak a magántulajdonban lévő vállalatok nemtulajdonos vezetői, menedzserei, szakértelmisége, akik bár bérmunkát végeznek, mégis relatíve nagy önállóságuk, jó anyagi helyzetük van, s maguk a tőkésék is rájuk támaszkodva tudják csak irányítani a vállalatot; a közvetítő osztályba pedig Éber azokat sorolja, akik nincsenek közvetlenül alávetve a tőkeviszonynak, mert állami foglalkoztatottak (tanárok, egészségügyi dolgozók, közalkalmazottak, állami vállalatvezetők), akik viszont fontos közvetítő szerepet töltenek be a tőke-munka viszonyban a közrend és a közigazgatás fenntartásával (biztosítva a termelés zavartalanságát), a munka újratermelésével a gyógyítás, oktatás stb. útján.

Elfogadom Éber érvelését, mégis használni fogom a középosztály, és különösen a középosztályiság fogalmát⁷⁶, mert úgy láttam, hogy a tanulmányozott iskolai működésmódok megértésében előrevivő, hozzáátve mindig azt, hogy itt valóban elsősorban kulturális, ideológiai és eszményi dimenziókról van szó, amelyek materiális, rendszerbeli viszonyrendszere összetettebb. Ahogy kifejtem majd, az iskolai oktatásban ma is láthatóan alapvető jelentőségű, amit Bourdieu ír arról, hogy az iskola a középosztály újratermelőjeként jelenik meg, és egyfajta középosztálybeli kultúrát közvetít, általános érvényűként feltüntetve azt (vö. Bourdieu, 1974).⁷⁷

Ha az iskolát a középosztályt reprodukáló intézménynek tekintjük, az úgy is értelmezhető, mintha az erős középosztály megteremtője lenne. Ez a kép azonban elfedi, hogy *az iskola valójában nem hoz létre egy erős vagy gyarapodó (jóléttel rendelkező) középosztályt*, és nem teszi lehetővé az osztályok közötti nagyobb mobilitást (mozgásteret), nyitottságot sem. Szemben a közkeletű elképzelésekkel az iskola szerepét illetően, *a hazai iskolarendszer* (ahogy nagyon sok kutatás megállapította, pl. Nahalka, 2022) alapvetően *szelektív*, tehát a társadalmi differenciák alapján tesz különbséget a tanulók között, és meg is erősíti ezeket az egyenlőtlenségeket. Szeretjük azt gondolni, hogy képességeink és szorgalmunk alapján kerülünk jobb vagy kevésbé jó iskolába (már maga a megkülönböztetés érdekes, leginkább azt jelenti, hogy az iskolai előmenetelt jobban vagy kevésbé segítő), és

⁷⁶ Szándékosan használom ezt a szokatlan kifejezést, amely a középosztály elvont fogalmára utal, s az ehhez tartozó jellegzetességekre, míg a középosztálybeliség inkább a középosztályhoz tartozásra (és az ehhez kapcsolódó dimenziókra).

⁷⁷ A mű részlete olvasható online itt: Melegh Cs. (Ed.). (1996). *Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. Online: <https://vmek.oszk.hu/01900/01944/01944.htm#4>

teljesítünk jobban vagy kevésbé jól a tanulás során, a kutatások azonban azt mutatják, hogy valójában a háztartások anyagi és kulturális erőforrásai a döntőek ebben.

Ezen a ponton sokszor előkerül a *finn, vagy általában a skandináv oktatás modellje*, amelyben nincs ekkora különbség az iskolák között, és sokkal jobban elő tudja mozdítani a társadalmi mobilitást, az osztályok közötti nyitottságot. Gyakran hallani, hogy a magyar oktatásnak is át kell alakulnia ezeknek a mintáknak a követésével. A hazai oktatáskutatásban nem gyakori ennek az ideálnak a cáfolata a baloldal részéről. Én azonban *nem tartom jó irányynak* ezt a fajta megközelítést, három okból:

- A skandináv *egyenlősítő iskolarendszer mítoszát* többen maguk az ott dolgozó oktatáskutatók bontják le, kimutatva, hogy ugyan valóban kevésbé szelektív az iskolarendszerük, például a magyarhoz képest, de végső soron ugyanúgy megerősíti a tőke-munka viszonyából eredő egyenlőtlen társadalmi struktúrát, és nem lép ki a tőkelegikából (vö. Beach & Dovemark, 2007; Maisuria, 2018);
- Ezen országok belső társadalmi *kontextusa és osztályszerkezete is sokban különbözik* a magyarétól, és az iskolát abban érdemes elhelyezni; az iskolarendszer struktúrája, annak nagyobb osztálynyitottsága nem értelmezhető jól ezek figyelembevételével, és nem is vehető át mint egy egyenlőséget előmozdító modell, amelyet könnyen ráhúzhatunk a hazai kontextusra és osztályszerkezetre;
- Az *átvétel retorikája* (diskurzusa) beleilleszkedik abba az általam többször kritizált (öngyarmatosítónak is hívott) diskurzusba, amely a nyugati megoldásmódokat tartja fejlettnak, amelyeket át kellene vennünk, amelyekhez fel kellene zárkoznunk.

Ezzel szemben egy másfajta, sokkal erőteljesebben kapitalizmuskritikus, a szelektivitást is tágabb kontextusba helyező elemzést, és erre alapozva a változás lehetséges módját szeretném felvázolni munkámmal.

Az osztályszerkezet és osztályviszonyok középpontba állítása egy olyan sajátos iskolaértelmezést tesz lehetővé, amely a társadalmi és iskolai világot sok más elemzéstől eltérő módon tudja összekapcsolni. Az iskolai szereplők (tanárok, diákok, szülők stb.) közötti kapcsolatokat *áthatják az osztályviszonyok*, még ha erre kevésbé szoktunk is figyelni. Természetesen nemcsak az osztályok jelentősek az iskolai és a társadalmi világban, hanem nagyon sok más kategória is, amelyek a személyeket elhelyezik a rendszerben, amelyek szerint a társadalom tagolható. Az emberek *feloszthatók sok-sok kategória alapján*: nem, szexualitás, nemzetiségi vagy etnikai kategóriák, foglalkozás, életmód, hobbi, politikai hovatartozás, anyagi lehetőségek, vallási nézetek és gyakorlatok, fogyasztási szokások stb. szerint, és a társadalomtudósok, politikusok, marketing szakemberek használják is e kategóriarendszereket céljaikra (elemzések, mozgósítások, fogyasztói csoportok azonosítása stb.). Éber meggyőzően érvel amellelt, hogy

[e]gy társadalom osztálytársadalom jellege elsősorban azt jelenti, hogy az osztályszerkezet felől jobban meg tudjuk érteni e végtelen sokszínűséget, jobb válaszokat tudunk kínálni a sokrétű tagoltság kérdéseire, jobb okokat tudunk azonosítani, vagyis az osztályszerkezet összességében nagyobb magyarázó erővel rendelkezik a kapitalista társadalom működéséről, mint más magyarázatok. Egyedül az osztályszer-

kezetből teljes egészében természetesen nem vezethető le a társadalmak sokrétű tagoltsága, de sokkal többet megmagyaráz a végláthatatlan tarkaságból, mint a rivális elméletek. (Éber, 2020, Kindle Edition, location: 3378–3385)

Ezzel együtt fontos nem elmenni amellett a vád mellett, amelyet a marxista elemzések kaptak az elmúlt évtizedekben, hogy osztályalapú megközelítések nem jelentettek elégséges alapot ahhoz, hogy a nem, szexualitás, etnicitás kérdéseit a maguk súlyának megfelelően figyelembe vegyék, és integrálják társadalomkritikájukba. Megközelítem figyelembe veszi ezt a vitát, és összefoglalóan – Mau perspektíváját követve – az az állításom, hogy különösen e három fenti kategória az *osztálytól és a kapitalista termelési módtól függetlenül is lényeges antropológiai dimenziók* (vö. Mau, 2023). Az ehhez kapcsolódó hatalmi viszonyok léteztek a kapitalizmustól függetlenül is, és ha elképzelünk egy olyan társadalmat, ahol a kapitalista osztályszerkezet és a tőke-munka viszony felszámolódott, ez nem jelenti azt, hogy a nők elnyomása, a rasszizmus vagy a heteronormativitás⁷⁸ is automatikusan megszűnik. Egyes marxista elemzések olyannyira a kapitalista termelési módhoz kötik ezeket a jelenségeket, hogy azt állítják, ennek eltűnése az egyetlen és kizárólagos útja az egyéb elnyomások megszűnésének. Ez azonban nehezen alátámasztható. Másrészt viszont az is igaz, hogy a nem, szexualitás és etnicitás kérdéseit tárgyaló specifikus társadalomtudományi munkák nagy része nem tud mit kezdeni sem *ezek materiális-történeti beágyazottságával*, sem azzal, hogy jelen formáikban ezek a dimenziók is mélyen a *kapitalista rendszerbe ágyazódnak*. Az elemzésem arra tesz kísérletet, hogy e kategóriák *relatív függetlenségét* elismerve elhelyezze azokat egyrészt egy anyagi-történeti viszonyrendszerben (pl. a melegség identitáskategóriaként való megjelenésének történeti-anyagi feltételeit megmutatva), másrészt pedig a kapitalista termelési módhoz kapcsolódó jelenlegi történeti formáiban vizsgálja azokat (pl. meglátva a melegség kategóriájának árucikké tételét, vagy a női házimunka reprodukciós szerepét a kapitalizmusban), és – ebből következően – végül ne szakítsa el azokat az osztályszerkezettől sem, hiszen ezek a dimenziók mélyen összefonódnak a kapitalista osztályviszonyokkal is (pl. a cigány-magyar különbségtétel hogyan fed el valójában osztályhoz kapcsolódó feszültségeket a magyar társadalomban). Ezeket a szempontokat is bővebben kifejtem majd az elemző részben.

⁷⁸ A heteronormativitás az az elnyomó ideológia és értelmezési keret, amely a heteroszexualitást tekinti kiindulópontnak, alapvető normatív keretnek, amelyhez képest minden más szexuális irányultság meghatározható.

3.11. Mi a hatalom? Kié a hatalom? Senkié?

A hatalom fogalmát számtalanszor említettem már a könyvben: az osztályviszonyok kapcsán kiemelten is az előbbi fejezetben. Itt az ideje, hogy összefoglaljam röviden, milyen értelemben használom. A **hatalom** egyik értelmezése a szó társadalmilag *semlegesnek vagy pozitívnak* tekinthető jelentését emeli ki: például amikor a testünk fölötti hatalomgyakorlásról beszélünk, vagy a technológia (pozitív) hatalmáról (erejéről), vagy amikor egy autoritással (tekintéllyel) rendelkező ember pozitív irányba történő változást előmozdító hatalomgyakorlásáról beszélünk (pl. a tanár hatalmával úgy alakította az osztályközösségünket, hogy összekovácsolódjunk). A társadalomtudományokban azonban sokszor a szó negatív árnyalata jelenik meg, amely a mások fölötti **uralmat** jelenti. Ennél azonban bonyolultabb a képlet. Nagyon sokat idézik a társadalomtörténész *Foucault*-t, amikor az iskolában is megjelenő hatalom kerül szóba. Ő ugyanis egyrészt a *hatalom és az ellenállás dinamikáját* egyfajta állandó társadalmi „motor” tekintette, amely mindig *jelen van, termékenyen viszi előre* a társadalmi változás folyamatait, és amelyet nem feltétlenül tudunk valamilyen kívülálló pontból pozitívnak vagy negatívnak megítélni. Másrészt kiemelte azt, hogy a hatalomnak van egy *személytelen dimenziója*. Előfordul persze, hogy a hatalmat valaki gyakorolja a másik felett (tehát személyek közötti viszonyról van szó), de felmutatta azt is, hogy nagyon gyakran a hatalom nem valakinek a hatalma, hanem sokkal finomabban megnyilvánuló, észrevétlenebb „vezetés”, alakítás, fegyelmezés. Például amikor a tanár elvárja, hogy a diákok csendben álljanak a jelentéskor, nem egyszerűen ő gyakorol hatalmat felettük, hanem az elvárt viselkedés maga formálja a diákok szubjektumait; vagy amikor a gyerek megkapja az ADHD-diagnózist, nem a gyógyypedagógus vagy a pszichológus szakember az elsődlegesen, aki hatalmat gyakorol, hanem maga az ADHD-ről kialakult *diskurzus*⁷⁹ alakítja az értelmezését neki is és a szülőnek is, és ez a perspektíva is fegyelmező erővel rendelkezik: egy adott normához viszonyítva meghatározza az eltérést, és lehetővé teszi a diák beilleszkedését a normatív keretbe (az ADHD kezelésével). Foucault különös éleslátással leplezi le az ilyen *fegyelmezés-vezetés test fölött gyakorolt (ún. biopolitikai) hatalmát* a modern, szabadnak gondolt társadalmakban. Nem véletlen, hogy olyan sokan hivatkoznak Foucault-ra a hatalom elemzése kapcsán. Meglátásai jól rámutatnak annak rejtett dimenzióira. Másrészt azonban – ahogy Mau is kifejti – Foucault hajlamos figyelmen kívül hagyni a hatalomgyakorlás más módjait, például a közvetlen kényszerítést, és nehezen beilleszthető elméletébe a valós struktúrákból kiinduló, az *anyagi létezés alapul vevő kritikai* szemlélet is. Mau szerint vak marad a hatalom anyagi-strukturális tényezőire (vö. Mau, 2023). Ezért bár figyelembe veszem a személytelen hatalomról alkotott elképzelését, azt inkább – szintén Maut követve – **a tőke személytelen hatalomgyakorlásának** kontextusába helyezve nézem. A fegyelmező, testet

⁷⁹ A posztmodern értelmezések egyik kulcsszava a diskurzus. Itt nem „társalgást”, hanem értelmezést, egyfajta (társadalmi) beszédmódot jelent valamiről, vagyis ahogy valamit értelmeznek, ahogy valamiről beszélnek. Munkámban kevésbé használom, mert helyette az anyagi valósághoz jobban kapcsolódó ideológia fogalmat preferálok.

alakító hatalom sem a kapitalista termelési viszonyokon kívül helyezkedik el, hanem annak része. Az iskolai hatalmi viszonyok pedig gyakran személyek között működnek, és ezt sem jó kihagyni egy társadalmi elemzésből. Csak mindig fontos azt is egyidejűleg látni, hogy maguk a személyek beágyazottak egy történeti, anyagi, osztályszerkezeti és ideológiai térbe is. Érdemes elkerülni tehát az *értelmezés két végpontjának hibáit*. Az egyik (köznapis és pedagógiai perspektíva) a tanári hatalomgyakorlást *csak egy* a diákok szabadságát *korlátozó cselekvésnek* látja, amelyet az alternatív pedagógiai hatalomértelmezés vagy gyakorlat felül tudna írni: például az alternatív iskolákban megjelenő demokratikusabb működés. A másik (inkább társadalomtudományi megközelítés) pedig *mindent* hajlamos *a társadalmi fegyvelmezés és/vagy struktúrák dimenziójára visszavezetni*, mintha a tanár-diák hatalmi viszonyoknak nem lenne sem személyes, sem pedagógiai oldala. Elemzésemben mindkét nézőpontot igyekszem megjeleníteni, figyelembe véve a tanári szerephez és a tekintélyhez kapcsolódó történeti folyamatokat is, de a társadalomtudományi szempont hangsúlyosabb lesz elemzésemben, azért is, mert általában erre reflektálunk kevésbé.

Ehhez kapcsolódik még egy fontos szempont: a **hatalom különböző szintjei**, amelyeket koncentrikus körökként írok le. A mindennapi hatalomgyakorlás mikrotörténései mögött ott van mindig a konkrét hatalmi viszonyrendszer (gyakran a diákokkal szemben), a hatalmi struktúrák közép- vagy mezoszintje, és a rendszer makroszintje. Ezeket példákkal mutatom be a 6. ábrán, visszautalva a már idézett jelenetre, amikor a tanár tiszteletet vár a diákjaitól jelentés közben (ld. az [1.2. Az etnográfia használatában](#)). A legutolsót érezhetjük a legtávolabb a tanári cselekvéstől, és nagy ugrásnak tűnhet egy apró jelenet kapcsán a világrendszert emlegetni. Könyvem egyik célja épp az, hogy **a nagyobb struktúrák magyarázó erejét** észrevehetővé tegye az oktatáshoz kapcsolódóan is. Nem közvetlenül gyakorolt hatalomról, de egy elhanyagolt, és mégis fontos dimenzióról van szó. És ismét kiemelendő, hogy ennek meglátása nélkül nehezen képzelhető el egy transzformatív, kritikai elemzés.



6. ábra. A hatalom szintjei

3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?

A hatalom egyik kiemelkedő, kulturális formája **az ideológiai hatalom**. Az ideológia szónak számtalan meghatározása létezik. Ebben a fejezetben bemutatom, hogy én milyen szűkebb értelemben használom, valamint felvázolom az ideológia és a tudás közötti különbséget, amely az oktatás elemzésében alapvető jelentőségű.

A posztmodern megközelítések erősödése után kiment a divatból az ideológiai elemzés, inkább diskurzusokról, narratívákról, értelmezésekről írnak a kutatók. Én azonban úgy vélem, hogy továbbra is erős kritikai lehetőség rejlik abban, ha ideológiákról beszélünk, és azokat materiális-történeti megközelítésben helyezzük el. Ehhez érdemes az ideológia árnyaltabb meghatározását használni, mint a klasszikus marxista *hamis tudat*, vagy *a valóság hamis leképezése* értelmezéseket. A saját megközelitésemet *Althusser* és *Gramsci*, valamint *Therborn* és *Harris* ihlették.

Althusser nyomán fontosnak gondolom kiemelni, hogy az ideológiák megszólítanak (*interpellálnak*) minket, és alakítják, **elhelyezik a szubjektumunkat**, fontos válaszokat nyújtanak (tág értelemben) a „*ki vagyok én?*” kérdésre, és alakítják önmeghatározásunkat (vö. *Althusser*, 2008).

Gramsci megtermékenyítő gondolata szerint az uralkodó osztályok nemcsak jól azonosítható elnyomó tevékenységekkel gyakorolnak hatalmat, hanem azzal is, hogy ideológiai **hegemóniát** (egyeduralmat) építenek ki. Ez a hegemónia *Gramsci* értelmezésében **nem kényszerítő** vagy látványos uralom. Épp ellenkezőleg, az ideológia mint sokak által elfogadott, **közös értelmezés** jelenik meg, amelyet minden **kényszer nélkül elfogadnak** a dolgozók (például hogy a társadalmi előmenetel a kemény munka és érdemek függvénye, vagy hogy a kapitalizmusnak nincs valós alternatívája). Valójában azonban az értelmezés mögött osztályérdek, illetve a rendszer igazolása áll, és az elfogadásával az uralkodó osztály **közvetlen elnyomás nélkül**, mintegy a dolgozók saját beleegyezésével tud uralmat gyakorolni felettük. Fontos hozzátenni, hogy az ilyen ideológiák legtöbbször nem tudatosan létrehozott értelmezések, amelyeket a „gonosz kapitalisták” azért kreáltak, hogy uralkodhassanak. Sokszor személytelen módon, nem egyes emberek tevékenysége nyomán jönnek létre, és válnak hegemón gondolatává (vö. *Gramsci*, 1974).

Therborn átfogó meghatározást és elemzést nyújt az ideológiáról. Meghatározása szerint az ideológiák jelentik azt a közeget, amelyen keresztül az **emberek tudatos cselekvőkké lesznek**, és **a világot értelmezik**. **Jelentésadó** szerepük van. *Althusserrel* egyetértve azt állítja, hogy az ideológiák **formálják az emberi szubjektumot**. Beleérti meghatározásába a mindennapi tudásokat és a tapasztalatok értelmezéseit, a kidolgozott tanokat, a társadalmi szereplők (ön)tudatosságát és a társadalmi gondolatrendszerket és intézményesített diskurzusokat is, de csakis abban az esetben, amikor ezek az **emberi szubjektum világában létének megnyilvánulásai, és annak formálását szolgálják** (*Therborn*, 1999, p. 2). Meghatározásából jól látszik, hogy nem különíti el a tudást, a gondolatokat, a tudományos tudást (szemben *Althusserrel*) az ideológiáktól azon a módon, hogy az utóbbi a hamis, eltorzított értelmezés lenne. Definíciója tehát **átfogó**. Az ideológiai szempont nem a tudás valósághoz való viszonyában rejlik, hanem abban, hogy az emberi szubjektumot formálja. Ezzel együtt fontosnak tartja, hogy az ideológiákat egy **materiális mátrixban** vizsgáljuk, ahol az anyagi-történeti folyamatok ott vannak az ideológiai változások mögött, akkor is, ha nem lehet egy az egyben megfeleltetni az anyagi változásokat az ideológiaiakkal (tehát az ideológiai szférának is megvan a relatív autonómiája). Ha elhelyezzük az ideológiákat ebben az anyagi mátrixban, akkor viszont felmerülhet a **valóság torzításának** is a kérdése,

de nem ettől ideológia az ideológia. Therborn ismét Althusserrel vitatkozva azt állítja, hogy az embert az ideológia úgy hívja meg, *interpellálja*, hogy dialektikus módon egyrészt *aláveti egy felsőbb Szubjektumnak* (nem személyt, hanem az ember felé felhívással élő, tág értelemben vett „alanyt” értve ez alatt: Istent, társadalmi osztályt, tudományt, értelmet), másrészt *felruhazza őt: a cselekvései alanyává, szubjektumává teszi* egy bizonyos módon. Az ideológiák úgy alakítják ki a szubjektumot, hogy felismertetik vele, és hozzákapcsolják *ahhoz, ami létezik* (identitást és tudást adva a létezőről és az igazról), *ami jó* (kívánatos, örömteli: normalizálva a vágyakat) és *ami lehetséges* és nem lehetséges (a világban létet mint változást, reményeket, ambíciókat és félelmeket formálva). Ezután a szerző az ideológiák különböző formáit azonosítja attól függően, hogy a világban lévő pozíciókhoz, vagy általában a világban való léthez kötődnek-e, és hogy egzisztenciális vagy történeti jellegűek-e. Kiemeli az *osztályideológiákat*, amelyek pozícióhoz kötődő történeti ideológiák, szemben mondjuk a nagy magyarázatokat adó *egzisztenciális*, és általában a világban való léthez köthető *filozófiaiakkal* (pl. az élet értelmére vonatkozó gondolatokkal). Az osztályideológiák osztályharchoz és osztálytudathoz kötődő magyarázataival nem azonosulok a fent már jelzett tágabb osztályviszony-értelmezés miatt. Viszont Therborn meggyőzően mutatja be, hogyan formálja egy újszülött gyermek *önértelmezését ideológiailag* az „*apparátusok*” egész sora: a család, a szomszédság, a média, az iskola, a munkahely és a munka világa, de a szemben álló apparátusok is, mint a szakszervezetek vagy mozgalmak. Ezek az apparátusok kapcsolódnak (az általa alapvetően statikusan elképzelt) osztályhelyzethez, és végső soron a kapitalista osztályviszonyokhoz.

Harris munkája sokkal inkább ortodox marxista. Az ideológiát egyértelműen egy materialista tudományos program szempontjából a *valóság helytelen reprezentációjaként* határozza meg, *az iskolát* pedig *alapvetően ideologikusnak* tartja, amely a valóság *strukturált torzítását* közvetíti. Erős kijelentései ellenére több fontos gondolata használható az ideológiai elemzésben. Egyrészt az ideológiák valóban sokszor nem állják ki a valóság próbáját, és többször fontos lehet bennük a *torzító tényező*, különösen a materiális-társadalmi-történeti viszonyok tekintetében. Másrészt Harris a tudás létrehozását *tudástermelésként* írja le, és ez a megközelítés gyümölcsöző az ideológiai jelleg megértéséhez. A tudástermelés szerinte különbözik a materiális termeléstől, de ahhoz hasonlóan nyersanyagból (konceptciók, előzetes tudás) hoz létre valamit: jelen esetben egy új elméletet, ennek során pedig társadalmi lehetőségek és körülmények alakítják (pl. miért indult el a tudás termelése, milyen funkciói vannak, hogyan tölti be tudásszerepét, stb.). A tudástermelés akkor hoz létre a *valóságról igazi tudást, ha elválasztható ezektől a társadalmi körülményektől* (pl. bizonyos érdekektől), és nem ezek határozzák meg azt. Az persze kérdés, hogy van-e ilyen független tudás. Egy kritikai realista megközelítésben azt mindenesetre el lehet mondani, hogy elfogadva egy adott kiindulópontot (jelen esetben a társadalom anyagi-történeti viszonyait), amelyhez képest a társadalmi dimenzió feltűnik, akkor bizonyos mértékig le lehet fejteni, fel lehet ismerni a tudástermelésben az ideológiai dimenziót. Harris azt is megjegyzi, hogy az ideológia sajátja, hogy *könnyen bekebelezi a kritikákat*, ezért nem könnyű megtámadni ezeket, s csak az ellentmondások felmutatásával lehet kilépni az ideológia erős struktúrájából, egy ellenideológiával.

A szerző további érdekes meglátása, hogy az ideológiát rítusok, cselekvések kísérik, amelyek megerősítik azt. Végül bár az oktatásról szóló leírása radikálisnak tűnik, *meggyőzően mutatja fel, hogy az iskola egy tekintélyalapú tudásmegközelítést közvetít*: meg kell tanulni, amit a tanár vagy az iskola tudásként a diák elé tár. És bár a tanárok gyakran mondják a diákoknak, hogy nézzenek utána a tudáselemeknek, nagyon ritkán teszik hozzá, hogy a tankönyvek és a tudás egyéb forrásai csak egy bizonyos nézőpontot közvetítenek. Harris kifejti, hogy az oktatás érték közvetítő, tananyagválogató jellegénél fogva, és mert a tudás átadását az egyáltalán nem semleges állam kontrollálja, *mindenképp manipulál*. Eszembe jut erről a rácsodálkozásom az első hosszú iskolai etnográfiam alatt arra, hogy míg az én időmben a földrajz oktatását egy szocialista ideológia hatotta át (akkor már kifejezetten nevetséges módon), addig 2006-ban a földrajzórakon az üzleti világ törvényei, a profitszerzés maximalizálása, a kapitalizmus rendszere természetesként bemutatva elég egyértelműen egy kapitalista ideológiát közvetített. Harris lát ugyanakkor *kiutat* az oktatás ideológiai meghatározottságából, leginkább *a tanulás módjának demokratikusabbá tételén* és az oktatásban lévő *ellentmondások felmutatásán* keresztül (vö. Harris, 2017).

3.13. Testbe írt struktúra: a habitus

Az elméleti keret utolsó eleme a gondolati síkból a testhez tér vissza. Ahogyan leírtam, a **testi dimenzió** ideológiai melletti fontosságát a terepen töltött tapasztalatok és interjúk hozták elő. Azzal találoztam, hogy a társadalmi pozíciónak és a nevelésnek vannak fontos testi dimenziói: megnyilvánulások, ízlések, testi performanszok stb. A test sokféle szociológiai értelmezése közül ismét *Bourdieu*-höz nyúltam vissza, mert az ő kritikai értelmezését tudtam leginkább összekapcsolni tágabb értelmezési keretemmel. Bourdieu már idézett fogalma, a **habitus** a társadalmi valóságot (köztük az osztálypozíciót is) nem pusztán mint külső valóságot, hanem mint az ember testébe íródó dimenziót írja le. Bár sokan kritizálták elméletét, mert statikus, nem eléggé állítja központba a testi dimenziót, és determinista (a struktúrák meghatározzák az embert), ezzel együtt is megközelítése egyedülálló módon teszi lehetővé, hogy *tetten érzjük az osztálypozíciót a testben*. Meghatározása szerint a habitus olyan nem reflektált, *nem tudatos* (mondhatni zsigeri), *de állandó diszpozíciók* (készségek valamire), amely látás-, cselekvés- és gondolkodásmód egyben. A *valóság* valamilyen *strukturalását* (rendszeresítését) jelenti, de egyben a *struktúrák belsővé tételét* is. Gyakran *köthető ízléshez, életmódhoz, illetve testi érzületekhez, mintázatokhoz, mozdulatokhoz*. Például az elpirulás testi gesztusa egyrészt a valóság rendszeresítésének része, másrészt egy adott társadalmi struktúra („mit illik egy középosztálybelinek”) belsővé tételéből fakad. Olyan viselkedésmintázat, amely valamennyire állandósult struktúra, de nem megváltoztathatatlan. Bizonyos keretek között *nyit a változás, az alakítás* irányába is. Az elpirulásomat nem tudom könnyen megváltoztatni, de tudok rá reflektálni, tudatossá tenni, és észrevehetem, hogy milyen társadalmi valósághoz köthető. Bourdieu a habitust

egy másik fontos fogalmához, a mezőhöz⁸⁰ is köti. Én azonban a mező elméletét nem használom fel, és a habitust is inkább úgy értelmezem, mint ami az osztálypozíció testi megnyilvánulása (vö. Bourdieu, 1974, 1990).

Kérdések további gondolkodásra

- Az elméleti rész végéhez érve milyen benyomása van az olvasónak erről a keretről (gondolatok, érzelmek, kérdések, dilemmák)?

- Hiányol másféle elméleti megközelítéseket, amelyek itt nem jelentek meg? Miért hiányolja? Ezek milyen szempontokat adhatnának az elemzéshez?

- Ha próbál mélyebben reflektálni, talán arra is választ tud adni: milyen társadalmi/ideológiai vagy egyéb okai lehetnek annak, hogy az olvasó hiányol(hat)ja ezeket a perspektívákat, illetve hogy én nem jelenítettem meg ezeket?⁸¹

- Ha visszalapoz, és megnézi a kutatás történetének leírását (vagy visszaemlékszik rá), a fenti elemzési-elméleti keret milyen gondolatokat indít el? Mire jutna, ha a történetet most elkezdéné elemezni (még a következő fejezetek elolvasása előtt)?

- Az olvasó hová helyezné magát a leírt osztályszerkezetben? Ez vajon befolyásolja azt, ahogyan a könyvet olvassa, értelmezi? Hogyan?

Szakirodalmi ajánló

Ha valaki szeretne elmélyülni a kritikai szakirodalomban, akkor ajánlom neki a kifejezetten rendszerkritikai *Eszmélet*,⁸² valamint a Helyzet Műhelyhez erősen kötődő rendszerkritikai és világrendszer-megközelítéseket sokszor használó *Fordulat* folyóiratokat. Az utóbbi példányai hozzáférhetők az interneten.⁸³

⁸⁰ A mező társadalmi pozíciók strukturált rendszere, belső hatalmi struktúrával és logikával, mint például egy foglalkozás saját mezője, vagy a tudományos kutatás mezője.

⁸¹ Például a pedagógia erősen kötődik a tudományos és a köznapi értelmezésekben is (úgy is mondhatom: ideológiailag) a pszichológiához, de a lélektani elméletek nem jelennek meg. Nem véletlenül. Az én ideológiai megközelitésem ugyanis – ahogyan már utaltam rá – problémásnak látja a lélektani értelmezési keret meghatározó voltát.

⁸² Az *Eszmélet* folyóirat honlapja: <http://www.eszmelet.hu/>. Néhány cikk online is hozzáférhető.

⁸³ A *Fordulat* folyóirat honlapja újra: <http://fordulat.net/>. Az aktuális szám teljes tartalma mindig valamennyi kérésrel kerül fel a weboldalra, de minden korábbi szám hozzáférhető.

Az *Új Egyenlőség* internetes portál⁸⁴ tágabb értemben vett kritikai megközelítéseket jelenít meg cikkeken és videókon keresztül. Például Gramsciról is található egy érdekes videó *Ki az az Antonio Gramsci és miért kell beszélünk róla?* címmel.⁸⁵

Végül ajánlom a közéleti témákat kritikai szemmel megközelítő, szélesebb körben ismert *Partizán* videóit és podcastjait.⁸⁶

⁸⁴ Az *Új Egyenlőség* honlapja: <https://ujegyenloseg.hu/>

⁸⁵ A videó linkje: <https://ujegyenloseg.hu/ki-az-az-antonio-gramsci-es-miert-kell-beszelnunk-rola/>

⁸⁶ Ld. <https://www.youtube.com/@Partizanmedia>

4. TÉMÁK TÖBB VARIÁCIÓRA: TEMATIKUS ELEMZÉS

A kutatás keretének meghatározása (módszertan, tudományos megközelítés), a két terep, a kutatás történetének leírása, a kutatásetikai kérdések, majd a bőséges elméleti-filozófiai okfejtés után ebben a részben a kutatás eredményeit mutatom be egy értelmező elemzésben. Kétségtelenül ez az egyik legfontosabb része a könyvemnek, de nem véletlen, hogy nem ez teszi ki a legnagyobb részét. Sok tudományos munka rövid módszertani és elméleti bevezető után az eredmények ismertetésére koncentrál, én azonban azt az utat választottam, hogy **bevezetem az olvasót**, lassabban juttatom el az elemzéshez, mert így jobban meg tudtam alapozni azt, és mert ez a könyv – ahogyan utaltam már rá – nemcsak a konkrét eredményekről szerettem volna, hogy szóljon, hanem olyan **tudományos, módszertani és elméleti** felvetésekről is, amelyek nem megszokottak a neveléstudományban. Ezekkel szorosan összefüggenek a tulajdonképpeni eredmények, melyek maguk is új elméleti perspektívákat nyújtanak.

A hosszú felvezetés után itt áll az, amit elemző munkámmal az etnográfiai kutatásból ki tudtam hozni. A kutatói kódolásból **egyes témák mentén születtek** meg a fejezetek. Ezeket úgy rendeztem logikai rendbe, ahogyan bennem (a kódolás-elemzés során) egymás után következtek: a két iskola alapvető különbségeiből, jellemzőiből, és végső soron az **elkülönülés** tapasztalatából kiindulva eljutok az emögött álló összetett, politikai, osztályszerkezeti és ideológiai tényezőkhöz, kiemelve a **középosztályiség** kategóriáját, amelyet aztán több oldalról vizsgálok meg az **iskolai ethosz**, az **ideológiák** és a **habitus** dimenziói mentén, majd az egyik fő ideológia, a **humanizmus kritikáját** nyújtom, valamint felvetem a kritikából következő cselekvés lehetőségeit. Ezután összeszedem **a társadalompedagógia egyéb** (a kutatás és a kódolás-elemzés során felmerült) szempontjait (demokráciára nevelés, közösségi nevelés, tantervi tartalmak), és végül kitérek az **etnicitás**, a **nem** és a **szexualitás** témaköreire. Emellett az egymásból következő logika mellett érvényesítek egy másikat is. A **kritikai realizmus kategóriái (a jelenségek, tendenciák és mechanizmusok)** nem fejezetenként jelennek meg, mert mesterséges lett volna ezen a módon szétválasztani azt, amiről írok. Ez a struktúra a **fejezeteket és témákat átszelő módon** érvényesül, és **a mellékelt ábrákon** jelenik meg, ahol összefoglalóan különítem el a valóság szintjeit, s mutatom fel, hogy mik is a legfontosabb és mélyebb magyarázó elméleti perspektíváim. A szövegben igyekeztem azt is megjeleníteni, mik azok az okokként megjelenő tendenciák és mechanizmusok, amelyeket jól alátámasztva tudom felvázolni az adatokat az etnográfiai tapasztalat alapján, és mik azok, amelyeket inkább csak kérdésfelvető jelleggel mutatok be, mert nem állt rendelkezésemre elég adat ahhoz, hogy biztosabb és megalapozottabb magyarázó elméletet alkossak.

4.1. Gettóiskola – fancy iskola

A kutatás történetének bemutatásában [ld. elsősorban a [2.4. Ahová kerültem: élet a falakon belül \(és kívül\)](#) fejezetet] már jól látszott, hogy a két iskola mennyire különbözött egymástól. A felsorolt hasonlóságok ellenére – amelyek majd szerepet kapnak az elemzésben – elsősorban sokkal szembetűnőbbek voltak a **különbségek**. Ahogyan váltakozva mentem az egyik, illetve a másik intézménybe, sokszor volt az az érzésem, hogy mintha két teljesen eltérő világban lennék. Már utaltam rá, de most újra visszatérek arra a nehéz – de az elemzés szempontjából nem mellékes – kérdésre, hogy hol éreztem magam jobban vagy otthonosabban.

A **Petőfibe** – úgy mondanám – „*kellemesebb*” volt nap mint nap belépni. Jobban hasonlított a *saját iskolai élményeimhez* a terep, és valóban iskolaszerű volt: laborokkal, a kiváló tanulók képeivel a folyosókon, szép tantermekkel. Letisztult terek, pozitív, nyüzsgő, de alapvetően fegyelmezett iskolai hangulat. A diákok jól öltözöttek, a testük, megnyilvánulásaik, szóhasználatuk olyan, amit sokan átlagosnak mondanának, de – szembeállítva a Kálvin diákjaival – úgy pontosabb fogalmazni, hogy ezek *középosztályi-ként* leírható jellemzők. Ez egy „**fancy iskola**” – fogalmaztam meg magamban. A tanárok és a diákok beszélgetései közel álltak a saját középosztálybeli, értelmiségi világomhoz, habitusomhoz. Emlékszem például, hogy itt tudtam meg, hogy Budapesten vannak olcsó könyveket árusító automaták. A diákok közül néhányan arról beszélgettek, hogy milyen könyvet vásároltak ezekben: „Antal Karinthyt vett (990 forintért), Klári pedig Esterházyt és *A kis herceget*.” (TNP 2018. 12. 10.) Másrészt viszont ezt az intézményt sokkal *személytelenebbnek* éltem meg, még úgy is, hogy nagyon jó szakmai és személyes beszélgetéseink voltak Zsolttal, és egy idő után az osztály is befogadott, a diákok viszonya személyesebb lett velem. Úgy éreztem, túl letisztult a tér, túl fegyelmezett a közeg, *nem családias a légkör*.

A **Kálvin** lepusztult épületébe bizonyos értelemben *rosszabb volt belépni*. A rossz körülmények mintha tükrözték volna a diákok otthoni környezetét (s ahogyan írtam: ez elszomorított). Másrészt viszont a falak színebbek, a termek egy része jobban „be volt lakva”, és a terek nem voltak olyan letisztultak. Itt is éreztem *otthonosságot*. Egykori Borsod megyei iskolám hangulata tért vissza. A diákok világa és „teste” is más, mint a Petőfiben. Más a ruházatuk, néha más a higiénijük, más a frizurájuk, mások a gesztusaik és a verbális kifejezőmódjaik: laza ruházat, a maskulinitás és a femininitás sokkal erőteljesebb kiemelése a nagyobbaknál, sok csúnya beszéd, hangosság, jellegzetes hanghordozás és beszédmód, amit tipikusan az alsóbb osztályokhoz, illetve a cigányokhoz kötünk (sokszor úgy éreztem, hogy a „cigányság” ilyen eljátszására rá is játszanak a diákok). A légkör is sokkal *családiasabb* és személyesebb volt. A többször megjelenő rendszertelenség és kaosz azért volt, hogy zavart. Elég hamar úgy fogalmaztam meg, hogy „*utcaszerű*” ez az iskola (az utca zavaros, de színes világa jelenik meg benne), később pedig a „fancy iskolával” szemben a Kálvint úgy neveztem el: „**gettóiskola**”. Tisztában vagyok a szó inkább negatív, pejoratív értelmével, és hogy ez meg is erősíthet bizonyos sztereotípiákat, mégis tudatosan használom ezt az erős szókapcsolatot. Nem újdonság

ez a hazai szakirodalomban. Havas Gábor tanulmánya nyomán sokan használták ezt a kifejezést a különösen peremhelyzetű iskolákra, ahol a hátrányos helyzetű tanulók aránya magasabb mint 50% (vö. Havas, 2008). Én nem egy mutató alapján beszélek azonban gettóiskoláról, hanem inkább egy **metaforaként** használom, amelyben akár **pozitív tartalmak** is lehetnek a szakirodalomban megjelölt negatívak mellett. A gettó a szegregált terek metaforájává vált (talán többek számára van egy etnicizált jelentése is: a „fekete gettó” vagy a „cigány gettó”). Nagyon röviden: olyan helyet jelöl, amely **elkülönül** a település (leginkább város) többi területétől, ahol szűkösek az erőforrások, és ez rengeteg problémához vezet. Wacquant az ilyen területek megjelenését elkülöníti a nyugati jóléti országok szegénységének korábbi formáitól, és az előrehaladott kapitalizmus új jelenségének, előrehaladott **marginalitásnak** (peremen lét; *advanced marginality*) nevezi, amelyet a **megfosztottság** és az izoláció jellemez (vö. Wacquant, 1996). Miközben a problémák nagyon is valósak, a gettó egy bizonyos középosztálybeli perspektívában is úgy jelenik meg, mint alapvetően negatív, és főleg félelmet keltő hely. Úgy is lehet azonban tekinteni rá, mint egy **liminális térre** (a liminalitás fogalmáról ld. a [2.6. Alakuló kutató és kutatás](#) fejezet végén a magyarázatot), vagyis olyanra, amely nem illeszkedik be a társadalmi struktúrába, és ezzel **lehetőséget** is teremt a struktúra megbontására: az elnyomással szembeni ellenállás terepévé válhat, különösen a hozzá kapcsolódó megbontó kulturális gesztusok által (McLaren, 2018). A gettó nem véletlenül jelenik meg pozitív, büszkén vállalt felhanggal pl. a rapszövegekben. Mivel nem volt céloom (és lehetőségem sem) a Kálvinhoz tartozó szegregátumot feltárni, ezért itt most nem arról a terepről írok, és nem is arra használom a gettó kifejezést, hanem a fenti metaforikus megközelítést az iskolára alkalmazom. Nem egy az egyben párhuzamról van szó, hanem inkább egy erős képről. A Kálvin valóságának több fontos oldalát, és különösen a „hagyományos” iskolától való eltérését jól érzékelteti, ha kifejezetten **gettóiskolaként** írom le, és nem egyszerűen egy szegregátumközeli vagy ahhoz kapcsolódó intézményként.

Hogy ez miben is áll, arról már képet kaphatott az olvasó a könyvem első és második részében. Itt **példákkal illusztrálva foglalom össze**:

1. Az ide járó diákok számtalan **extrémen nehéz helyzetet** élnek meg a mindennapjaikban, és ezzel jönnek az iskolába (ld. korábban a kilakoltatás lehetőségével szembesülő kislány történetét is a [2.6. Alakuló kutató és kutatás](#) fejezet elején idézett terepnaplórészletben). Ugyanennek az osztálynak a tanítójával, Annával beszélgettem:

Elmeséli, hogy egy kisfiú az utcán élt. Elszólta magát erről, mikor ő [Anna] szegény gyerekekről hozott be képet, mert a szegénység volt a téma. „Valahogy kellene segíteni nekik a traumafeldolgozásban!”

Elmondja, hogy a gyerekek sok mindenről nem is mesélnek. Nem mondták el például, hogy rendőrségi razzia volt nemrég a szegregátumban. „Egy család esetét viszont felhozták, ami szerepelt a sajtóban is. Arról beszélgettünk.” A gyerekek megszöktek az otthoni rossz körülményekből, és a nagynénjüknél éltek, de ő távol lakott, vissza kellett jönniük.

(TNK 2018. 10. 17.)

A *traumáknak* persze megvannak a következményei, amelyek az órákon is megjelennek:

[Az értekezleten a tanítók beszámolnak róla, hogy] a harmadik osztályban négy súlyos magatartási zavarokkal küzdő gyerek van. Ez nagyon megnehezíti a napokat, gondok vannak. A gyerekek káromkodnak, rúgnak, verekednek. Ennek ellenére nagyon igyekeznének megfelelni, amennyire tőlük lehet [sic.], mert minden nap végén megkérdezik, hogy „ugye ma jó voltam?” [Az egyik fiú – itt egy név hangzott el – ebben a csoportban] beszámíthatatlan.

(Alsós tanári értekezleteti jegyzőkönyv: 2018. 10. 17.)

2. A gyerekek jövőbeli *kilátásai és jövőképe* sem reménykeltő:

Katival beszélgetünk kicsit, ahogy bejövök. A tavalyi tabló ki van téve a tanáriban, és a végzett gyerekekről kérdezem. Kiderül, a tavalyi 8.-osok közül csak egy vagy két tanuló jár iskolába. A többiek otthon vannak, elvannak, házasságra készülnek.

(TNK 2018. 10. 17.)

3. Maga az *iskola is nehéz helyzetben* van. *Kevés erőforrással* rendelkezik. A kevés tanulót sok szakembernek kellene segítenie, ám a fenntartó nem tartozik a gazdag felekezetekhez, nem tudja a szükséges erőforrásokat biztosítani.

Ez egy lerobbant iskola, amelyik miatt korábban az ÁNTSZ feljelentette az önkormányzatot, mint megtudtam, és amelyikben az történik, hogy az amerikai önkéntesek hoztak adomány burkolást, de felbontották a linóleumot, ami alatt valamilyen gumyszerű anyag volt, amire nem lehetett burkolni; azt is felbontották, de az alatt meg sima sódert találtak, amire szintén nem lehet burkolni, szóval lőttek a terem burkolásának.

(TNK 2018. 05. 30.)

Az alábbi életkép plasztikusan mutatja be az iskolai mindennapokban felmerülő gondokat, és bepillantást ad abba a légkörbe is, amely az igazgatói irodát körülveszi:

Közben az igazgatóval sok minden másról is beszélünk: doktori, habilitáció. Ernő szeret elkalandozni, beszélgetni. Jó a hangulat. Egy tanárnő jön be, megáll, vár, miközben mi épp az akadémiai dolgokról beszélünk, s mondja, hogy „bocsánat, biztos ez is nagyon érdekes, de az a baj, hogy kéne egy lábtörlő, mert nincs az alsós részen, nagyon csúszik a linóleum, és valakinek múltkor is szilánkosra tört a karja (ezt erősen rám nézve mondja, kedvesen – lehet azért, mert empatizáltam a kartöréssel valamilyen módon –, azt hiszem). Ernő mondja, hogy nézze meg, a másik bezárt ajtónál kell lennie egynek. „Nincs ott, ellopták.” „Akkor Béla bácsit kérdezze!” [Jellemző, hogy a tanárok egymás között is kicsit viccesen bácsizzák, nénizik egymást.] De Béla bácsi szerint nincs több lábtörlő. „Akkor vigye el azt, ami itt van! Itt kő van, nem linóleum,

az jobb.” Aztán később Anna mondja a tanáriban, hogy végül találtak egy szőnyeget, azt tették oda.

(TNK 2019. 01. 08.)

4. Bár sok *lelkes és kreatív pedagógus* van, az ő *életük sem könnyű*, és nem is mindig tudja az igazgató kiválasztani és megtartani a valóban alkalmas tanárokat. Erre utalt az első igazgató a vele való beszélgetésben, mikor arról beszélt, hogy „sok ember csak kevesebbet tud belerakni ebbe, de nem küldheti el őket, mert nem is találna mást helyettük.” (TNK 2017. 06. 12.)

Arról az informatikatanáról, aki arra panaszkodott, hogy a kollégák nem nyitottak az újításokra (ld. a [2.6. Alakuló kutató és kutatás](#) fejezetben a Kálvinban töltött első napról szóló terepnaplórészlet végét), az igazgató más történetet mond el.

Több információt ad az informatikatanáról, aki el is megy az iskolából, mert úgy érzi, nem tudott beilleszkedni. Én az ő narratíváját ismertem csak. Azt állította: a többi kolléga nem nyitott arra, hogy új módszereket használjon, amit ő pedig javasolt, pedig a gyerekek nagyon tehetségesek lennének IKT-ben. De az igazgatónő elmeséli, hogy mikor idejött, akkor sokkolta, ami itt van, nem tudott a gyerekekkel zöld ágra vergődni. Segítségére is volt szüksége. És ez végig valamennyire meg is maradt. Igazából nem ért el nagy sikereket, mert nem tudta megfogni a gyerekeket. Ketten ECDL-eztek. Nem vált be, hogy emelt óraszámiban tanították az informatikát. Szóval valószínű az a kolléga fogja jövőre heti egy órában tanítani, akinél a gyerekek végig facebookoznak az órákon.

(TNK 2017. 06. 12.)

Anélkül, hogy kideríthetném, melyikük narratívája (értelmezése) az igaz, ide hoztam az igazgató szavait is, mert mindkettejük története (a nem nyitott kollégákról vagy a tanári sikertelenségről) jellemzően mutatja be a *gettóiskola tanárainak problémáit*.

Később a másik igazgató, Ernő is a tanárok alkalmatlanságát okolja az innovációk sikertelenségéért:

Ernő szerint a program jól működne, csak a tanárok alkalmatlansága probléma. Sokan nem dolgoznak (pl. nem fejlesztenek, mentorálnak). Alsóban megkérdezték a diákok véleményét. Kijött, ami sejthető volt. El fog küldeni tanárokat, és értékelni is fogja mostantól őket, mint vezető.

(TNK 2018. 05. 30.)

A tanárok a maguk részéről általában nehéznek élik meg a mindennapi munkát. Kati az osztályáról beszélve ezt mondja például:

Igen, [a hatodikosok, a nehéz osztály] az enyéme. Mondjuk én szeretem őket, nincs is semmi nagy baj velük. Csak vannak négyen, akik nem normálisak. Szeretem őket is. Kettő remélem papíros lesz. Most az egyikőjüket viszik a nevelési tanácsadóba délután.

Van, aki nem bír velük. Tegnap is átjött valaki: Kati néni jöjjön, mert széthullottunk. Minden nap azzal kezdődik, hogy húsz percen át kiabálok nekik, hogy megértsék, amit akarok. Azt mondják: „Jól van, jól van.” Aztán ez öt percig tart.

(TNK 2018. 10. 17.)

Katiról kiderül az is, hogy későig tanít az esti tagozaton, hogy legyen pénze. Az egyik alsós tanító pedig elmeséli, hogy egy nevelőotthonban éjszakás nevelő, és gyakran fáradtan jön be tanítani.

A tanárok között van fluktuáció, és különösen a kutatásom első időszakában többen panaszkodtak az iskolára, és végül el is mentek.

[Mária, a roma pedagógus] is el van keseredve. Azt érzi, hogy nem jó itt a légkör, a tanárok nem akarnak többet tenni, és nagyon azon gondolkodik, hogy elmegy innen. Azt érezte ő is, hogy mi nagyon pozitívan látjuk az iskolát. Beszélt egy kicsit a kezdeményezéseiről: beszélgetés a gyerekekkel, elvinni őket mindenfelé [...], sokan azt mondják, hogy sok a program, és nincs tanulás, de nem látják, hogy ez is tanulás, ha elmennek a holokauszt múzeumba.

(TNK 2017. 06. 12.)

Ő az, aki a tanévzáró értekezleten, mikor az igazgató azt mondta: „megjelent az alkohol az iskolában”, megszólalt mellettem halkán: „nem csak a gyerekek körében.” (TNK 2017. 06. 27.) Nem tudtam ellenőrizni az állítása igazságát, de nekem is volt egy olyan benyomásom, hogy a pedagógusok egy részének *mentális egészsége* kívülről nem látszott jó minőségűnek. Sajnos az otlétem alatt tanári agresszió is előfordult (nem voltam tanúja): egy tanárnő fojtogatott egy gyereket.

5. A nehézségek mellett a gettóiskola-jelleghez tartozik az is, hogy az iskola szeretne és tud is *megújulni*, hogy a tanárok mernek kreatívan gondolkodni a jövőről, hogy az oktatás során figyelembe veszik a diákok világát. Az iskolának ezt az oldalát már részletesebben bemutattam korábban, és jeleztem azt is, hogy az érem másik oldala ebben, hogy az innováció túlpörgött, az újítások szervezetlenséget hoztak, és többször volt az a benyomásom, hogy a sok tevékenységben az *oktatás és a tanulás háttérbe szorul*. Persze joggal gondolhatjuk azt, hogy a tanulás nem csak az órai keretben működhet, de azért az is felmerül, vajon nem a strukturáltabb oktatás nehézségei miatt csinálnak-e (menekülő útvonalként) annyi programot az iskolában, és vajon ezeknek tud-e ebben a rendszertelenebb formában is olyan oktató, tanulást előmozdító szerepe lenni (ld. még erről az alacsonyabb elvárások jelenségét a [4.13. „Hogyan leszünk jók?” – humanista ideológia](#) fejezet végén).

A suliról most is az a benyomásom, hogy alig van valaki, megint nem történik sok tananyaghoz köthető dolog (itt vannak az önkéntesek, fociznak a fiúkkal [...], keringő próba van a 8.-ban [...]). Az önkéntesek, vegyesen fiúk és lányok, kicsit idegenül mozognak a közegben.

(TNK 2018. 05. 30.)

6. Ehhez hasonló kettősséget hordoz az a szintén már elemzett helyzet, hogy az iskolát sokan támogatják. A hivatalos erőforrások hiányát az iskola a *támogatásokon és az önkéntességen* keresztül igyekszik enyhíteni. Ez egyrészt sok jó kezdeményezést hoz az intézménybe (sakkszakkör, ahol a gyerekek valóban élvezettel játszanak és fejlődnek [ahogy ezt megfigyelhettem], gitárszakkör, spontán zenélő kör és gyerekkórus, színjátszó csoport, stb.), másrészt viszont az önkéntesek nem mindig járulnak hozzá *valóban pozitív módon* az iskola életéhez, és kevésbé is szabályozható a tevékenységük. Például lehet, hogy a saját elképzeléseiket erőltetik (vö. asztalterítés tanítása), vagy nem kompetensek abban, amit csinálnak (az egyik szakkör vezetője nem tudta fegyelmelni a gyerekeket), vagy nem a megegyezésnek megfelelően tevékenykednek (pl. önhatalmúlag megváltoztatják a foglalkozásaik időpontját vagy helyét, amely így ütközik egy másikkal).

7. Ahogyan leírtam, *az iskola vezetése is problémás* volt. Az igazgatóváltások, a megtalált lelkes, de kezdő vezető hibái nehezítették az intézmény útját. Úgy látszott, hogy Ernő ingadozik a demokratikus és az autoriter vezető szerepek, stílusok között, próbál egyszerre rendet teremteni, és erőteljesen előmozdítani az innovációt. Vezetése vége felé, amikor *konfliktusok* lángoltak fel, akkor többen úgy érezték, hogy nehezen viseli a kritikát, és védekezően reagál. Mindazonáltal úgy sejtettem, itt mélyebb személyi konfliktusok is voltak e reakciók mögött. Jellemző az iskolai vezetéshez kapcsolódó *informális* (szabályokon túlmutató) *működésre*, hogy hivatalosan Ernő nem is lehetett volna igazgató, nem volt meg a végzettsége hozzá, ezért mindig egy másik kolléga írta alá helyette a hivatalos papírokat.

8. Végül a gettójelleg egyik fontos eleme a már többször bemutatott **informalitás**. Ebben a Kálvin mint gettóiskola nagyban eltér az iskolák többségétől. Sokkal kevésbé épít ugyanis a szabályokra, a formalitásra, és a tanárok és a diákok között sajátos közvetlenség, személyesség, családiasság jellemző.

Ernőnél Kriszti és az igazgató a pontrendszer tervezeti, ezért Tamás órájára Andit kéri meg Ernő, hogy menjen be Kriszti helyett segíteni. Én hozzászólok, hogy érdemes lehet gamifikálni [játékosítani] a pontozást, hogy ne legyen annyira jutalomszerű. Ernő azt tervezi, hogy minden diáknak legyen egy játékos profilja a suliban. Közben bejön egy diák, leül Ernő mellé, mi tovább beszélgetünk. Mikor a pontozásról beszélek (arról, hogy a játékosítás azért jó, mert késlelteti a jutalmazást), a diák azt mondja: „Olyan ez akkor, mintha készpénzben várnád a pénzt, de aztán utalással jön.” *Elgondolkodom azon, hogy egy hagyományos suliban elég elképzelhetetlen lenne ez a jelenet. Az igazgató mellett ül egy diák, poénkodik, miközben ő egy kollégával és egy kutatóval egy szakmai dologról beszélget (ami majd a diákat is érinti): a tervezett pontrendszeréről.*

(TNK 2019. 01. 08.; kiemelés a szerzőtől)

Maguk a *diákok* fontos és aktív szereplők e másféle légkör megteremtésében. Viselkedés-módjuk hordoz olyan *lazaságot*, informalitást, amihez a tanároknak is alkalmazkodniuk kell valamilyen mértékben. Aki idegenkedik ettől a *középosztálytól eltérő habitustól*, az nem érzi jól magát az intézményben, nem fogja a hangot megtalálni a diákokkal, és

valószínűleg el is megy innen (ha tud), vagy folyamatos konfliktusok terhelik a tanítását (a tanár, aki egy diákot fojtogatott, ilyen volt, a konfliktusok vezettek az extrém tanári agresszióhoz a végén).

Megfigyelem, hogy a foglalkozás alatt a diákok gyakran használnak „csúnya szavakat”: pl. basszam a kurva szádat; geci. A tanár különösebb reakciója nélkül.

(TNK 2018. 10. 05.)

[A negyedikben az óra közben.] Többen odajönnek hozzám. Barátkoznak. Diána azt súgja, hogy „ha majd nagy leszek, itt fogok tanítani Anna nénivel”, Peti pedig azt mondja, hogy szólítsam légyszi Petinek. Mindketten nagyon keresik a testi kontaktust. [...] Diána többször hozzám ér, megsimogatja a hajam, a hátam. Peti a vállamra könyököl, nagyon közel jön, mosolyog. Kicsit zavartan érzem magam, mert szokatlan ez az erős testi kontaktus így, meg érzek benne valamit, ami fura (nyilván lehet benne hiány, lehet, hogy kapcsolódik a férfijelenléthez, stb.), de persze nem utasítom el, csak jelzem nekik, hogy Julcsi nénire figyeljenek, ne rám.

(TNK 2018. 06. 05.)⁸⁷

Az 56-os városi séta során az egyik gyerek megszólít: „Gyuri bátya, mondok viccet. Kakas tojást tojt, jobbra vagy balra gurult?” A hátrébb jövő tanulók cigiznek. Ahogy a térre érünk, beszabadulnak a játszótérre, össze kell szedni őket. Egy autóból kikapál valaki artikulátlanul. A gyerekek visszafütyögnek. Amikor Béla bácsi az 56-os harcokról beszél, az egyik fiú azt mondja: „Mér nem kézzel bunyóztak, mér fegyverrel? Kézzel az igazi.” Egy másik: „Ha akkor élek, elmegyek a pincébe, s ott chipsszel túlélem az egészet.” Béla bácsi nevet.

(TNK 2018. 10. 26.)

A jellemzők, jelenségek számbavétele után az ezek mögött álló valóságot, a **valós tendenciákat és mélyebb mechanizmusokat igyekszem feltárni**. Ahogyan korábban írtam, ez valójában nem teljesen elválasztható a bemutatástól, és már a történetet leíró második részben, fentebb is elkezdtem ezt az elemző leírást. Már azzal, hogy a fancy iskola és a gettóiskola metaforákat használtam, egy olyan fogalmi keretbe helyeztem a két iskola különbözőségét (és különösen a Kálvin másságát), amely túlmutat a felszíni történéseken, és a mögöttes valóságot írja le, a gettó fogalma köré rendezve a jelenségeket. Ez az értelmezés már a terepmunka során elkezdődött, amikor az igazgató leváltásakor egy az iskolában jelen lévő másik kutató⁸⁸ arra hívta fel a figyelmem, hogy – most, amikor „borul a bili” – érdemes a történéseket nemcsak személyes szinten nézni, hanem **társadalmi kontextusban** is elhelyezni. Én ezt írtam a naplóba:

⁸⁷ Itt megjelenik a saját idegenkedésem is, amelyet a naplóban pszichológiai tényezőkhöz igyekszem kötni (s természetesen lehetnének ilyen dimenziói is a testi kontaktusnak), de az is lehet, hogy itt szintén a habitusok összeütközéséről van szó.

⁸⁸ Erről a másik kutatásról (hogy ne legyen emiatt is felismerhető az iskola) részletesen nem írok.

Vajon szükségszerűen ez a sorsa egy iskolának a gettó szélén? Konfliktusok, szétesés, diszfunkcionális működés, erőforráshiány (szakképzettlen tanárok, küzdelem a pénzért) és túltengés egyszerre (adományok, önkéntesek tömegei).

(TNK 2018. 05. 21.)

A kérdésre nyilván akkor lehetne pontos választ adni, ha további hasonló iskolákat is felmérnénk, és keresnénk az ilyen működésmód okait. Bár akkor is valószínűleg annyi egyedi különbség mutatkozna az intézmények között, hogy nagyon nehéz lenne kizárni mindenféle esetleges tényezőt, s visszavezetni a folyamatokat a társadalmi hatásokra. Viszszafelé viszont érdemes a társadalmi perspektívát érvényesíteni: a fenti működésmódok mögött lehet *tetten érni a mélyebb társadalmi tényezőket*. A saját kérdésemet megválaszolva most azt mondom: biztos nem szükségszerűen ez a sorsa egy ilyen iskolának, de a felsorolt *jelenségek nem egyszerűen esetleges történések eredményei*, hanem nagyon is benne van az iskola gettójellege: kívülállása, *peremre szorultsága* a társadalomban. Ennek a marginalizált, szegregált iskolai létnek széles szakirodalma van, amelyben azonosíthatók ezek a tényezők. Elég jól látható például (hasonló iskoláknál is), hogy az iskola erőforráshiánya a tanárok kontraszelekciónak eredményezi (tehát hogy azok [is] maradnak az iskolában, akik nem feltétlenül a legalkalmasabbak), vagy hogy az ilyen intézményekben a korlátozott lehetőségek miatt nagyobb teret kap a szabályokon felülemelkedés.

Ha egyel még mélyebb okokat keresünk, akkor az „aktualitások”, *tendenciák* tekintetében mindenképp ott találjuk az *aktuális társadalom- és oktatáspolitikát*. A fenti történeteket olvasva joggal tehetjük fel a kérdést, hogyan történhet meg ma Magyarországon, hogy gyerekek hajléktalansággal, nyomorral, félelemben éléssel kell találkozniuk, ha pedig ennek nyomán az iskola nem tud mit kezdeni a magatartási és tanulási problémáikkal, akkor olyan intézményekbe kerülnek, amelyek maguk is erőforráshiányosak. Miközben az Orbán-kormány a gyermekvédelmet kultúrharcanak zászlóshajójaként mutatja be (retorikailag erősen leszűkítve azt a pedofiliával összemosott „gender-ideológiával” szembeni védelemre), a *valódi gyermekvédelem* működésképtelensége, vagy legalábbis *diszfunkcionális* működése jól látszik egy gettóiskola mindennapjaiban. A gyerekek és a velük foglalkozó iskolák is *magukra vannak hagyva*. Sőt, maga az iskolaszervezet olyan, hogy vannak, akik osztályozásuknak megfelelően egy fancy iskolába, és vannak, akik egy gettóiskolába tudnak csak bekerülni (és aki az utóbbi jellegű általános iskolában kezdi meg a tanulmányait, legnagyobbbrészt nem fog egy fancy középiskolába járni). Számos kutatás mutatja (de ha ránézünk erre a két iskolára, akkor is markánsan érzékelhető), hogy alapvetően nem az intellektuális képességek határozzák meg, hogy ki hová jár, hanem az osztályozások, amelyek jövedelmi és életkörülménybeli különbségekben nyilvánulnak meg. A következő fejezetben még visszatérek az iskolai szelekción és szegregáció problémájára. Itt érdemes még az iskolai különbségeket a *tágabb kormányzati társadalompolitika* kontextusába helyezni, amely valójában *osztálypolitika*.

Ahogy sok elemző felhívja rá a figyelmet, az Orbán-kormány társadalom- és oktatáspolitikai intézkedései *egyértelműen a felsőbb osztályok tagjainak kedveznek*, magukra hagyva az alsóbbakat. Az adócsökkentések, a Munka Törvénykönyvének változtatásai,

a szociálpolitikai és családpolitikai intézkedések kedvezményezettjei egyértelműen a több jövedelemmel, tulajdonnal rendelkezők. A szociálpolitika egyben *osztálypolitika* is, amely *megerősíti*, szövetségbe hívja a *felsőbb osztályokat, létbizonytalanságban tartja az alsóbbakat*, végső soron a *tőkefelhalmozás érdekében*. Ahogy Éber éleslátóan feltárja:

Ezen felül, az állam szisztematikusan alulfinanszírozza a munka értékteremtő képességét újratermelő és megújító intézményrendszert, szűkíti az emberi erőforrásokba, a humán tőkébe irányuló beruházásokat, csökkenti a befektetéseket az állampolgárok tudásába, készségeibe és egészségébe, forrásokat von el az oktatási, a közegészségügyi, valamint a szociális szolgáltatásoktól, mérsékli a jóléti intézményhálózat finanszírozását. A közoktatás átszervezésével és központosításával, a szakképzés közvetlen alárendelésével a különböző – jellemzően ipari – tőkefrakciók érdekeinek, a felsőoktatás és az akadémiai-tudományos kutatás direkt alávetésével a tőkefelhalmozás kívánalmainak, a tág értelemben vett társadalompolitika, valamint a szűkebb értelemben értett szociálpolitika átszabásával, a család-, lakás-, adó-, bér- és jövedelempolitika átalakításával az állam mind-mind következetes osztálypolitikát folytat. (Éber, 2020, Kindle Edition, location: 2658–2665)

Fontos látni, hogy a jelenlegi politika mögött sem nem egyszerűen egy választott ideológia (a munka társadalma) követése, sem nem pusztán önös érdekek érvényesítése áll – amint számos ellenzéki értelmezés ma láttatja –, hanem a **globális és a hazai tőkefelhalmozás elsődlegessége**. Sokkal árnyaltabb, a társadalom és a világrendszer összefüggéseibe ágyazódó elemzés tesz lehetővé, ha nem a „gonosz kormány” intézkedéseit látjuk meg a gettóiskolai létmód mögött, hanem elhelyezzük azt a tőkefelhalmozás kontextusába. Ez nem jelenti azt, hogy a kormány egyes szereplői tudatosan ezt a célt jelölnék meg a maguk számára. Bár ez is előfordulhat, mint ahogy az is, hogy sokukat valóban önös érdekek vezetik. Az egyéni, vagy akár közös (párt-, kormányzati stb.) cselekvések azonban nem függetlenek a tágabb társadalmi mechanizmusoktól. (Itt fontos rögtön megjegyezni, hogy – ahogy később kifejtem – nem csak az Orbán-kormány a ludas az iskolai egyenlőtlenségek problémájában, és sokkal nagyobb a folyamatosság az eltérő kormányok erre vonatkozó oktatáspolitikájában, mint amennyire elsőre látszik).

A gettóiskola magára hagyottsága egyrészt jól beleilleszkedik egy olyan **félperifériás osztálypolitikába**, amely a legalsóbb osztályokat nemcsak létbizonytalanságban tartja, de *fenntartja és újratermeli az informális gazdasághoz* való tartozást is. A globális és hazai tőkefelhalmozás érdekében szükség van olyan ún. (formális munkába nem bekapcsolódó, sokféle tevékenységre mozgósítható) *tartalékseregre, informalitásban* maradókra, akiknek munkája kívül esik a jobban szabályozott bérmunkán. Az ily módon alávetett lét könnyebben kizsákmányolhatóvá teszi ezeket az osztályokat. Ez a tendencia a termelésben betöltött eltérő pozíciók miatt különösen erős a periférián és a félperiférián (ahogyan láttuk a világrendszer-elemzésben; ld. a [3.8. Kapitalista világrendszer, gyarmatosítás és neoliberalizmus fejezet](#) első részét). Ez a megközelítés szembemegy azzal a nézettel, amely dogmaszerűen feltűnik az OECD dokumentumaiban, miszerint a hátrányos helyzetű

csoportok akadályt jelentenek a gazdasági fejlődésben, és ezért fontos a felzárkózásuk. Itt is jól tetten érhető a neoliberalis megközelítés, amely a gazdasági fejlődést (= tőkefelhalmozást) tekinti kiindulópontnak a társadalmi egyenlőtlenségek elleni küzdelemben is. Az ideológiát azonban nem igazolja a valóság, amely például azt mutatja, hogy a felső tőkésosztályok a válságok alatt nagyot tudnak erősödni, épp az alsóbb osztályok kárára (vö. Piketty, 2015; Pogátsa, 2016). Milliárdok szorulnak ezekbe a jellemzően informálisan működő, leszakadó osztályokba, hiszen a tőkefelhalmozás *válságából adódó károk az alsóbb osztályokra terhelődnek*. Az informalitás miatt a legkönnyebb e tartalékseregre terhelni a válság árát, úgy, hogy közben nem szabályozott módon, de ők is *nagyban hozzájárulnak informális munkájukkal a tőke gyarapításához*. Ez még akkor is így van, ha a szegénység és a nyomor miatt a legsóbb rétegekben sok az egészségügyi, mentális probléma, és nagyobb lehet a kriminalitás is. Erre hivatkozva lehetne azt mondani, hogy valójában nem tudnak megfelelően részt venni a termelésben. Az egészségügyi és mentális problémák valójában azonban a tőkefelhalmozásban nem okoznak olyan nagy problémát, épp azért, mert a reprodukcióhoz kapcsolódó terheket a tőke jellemzően (a neoliberalis fordulattól kezdve még erőteljesebben) áthárítja. A tartaléksereg munkájának megőrzése az informalitásban és a terhek áthárítása az önérvényesítő képességgel nemigen rendelkező csoportokra sajnos elég fontos a tőkének ahhoz, hogy *megőrizze ezeket az osztályokat* egy olyan pozícióban, amelyben az ő *életük reprodukciója* (beleértve a minőségi életet is) *másodlagos*.

A fent már említett mainstream (fősodorbeli) elképzelés e társadalmi csoportok peremre szorultságának okát abban látja, hogy *nem integrálódtak kellőképpen a kapitalista termelésbe*. Ez a perspektíva nagyon fontos a kutatásom szempontjából, mert ennek pedagógiai kivetülése az, amikor a tanárok és az iskola a diákokat arra akarja nevelni, hogy jól integrálódjanak a (kapitalista) munka világába. Ahogy azonban [Vígvári András és Kovai Cecília](#) kimutatják tanulmányukban, valójában e „munkaerő-tartaléksereg sérülékeny strukturális helyzete nem a kapitalista termelésbe történő integrálatlanságból, hanem az *előnytelen integráltságából* fakad.” (Vígvári & Kovai, 2020, p. 70; kiemelés a szerzőtől) A szerzők cikkükben (Dunaway nyomán; vö. [Dunaway, 2018](#)) az ún. *félproletár* háztartásokról írnak, amelyek különböző munkatípusok (bérmunka és bérmunkán kívüli munkák) kombinálására, több lábon állásra építik saját fenntartásukat. Sérülékeny helyzetükben ez egy megfelelő stratégia, míg ezzel szemben a *bérmunka néha éppén nehezítő tényező* lehet (pl. az alkalmi munkából mindenképp megkapják a pénzt, ha valahol hitellel tartoznak is, a hivatalos munkaviszonyban viszont levonhatják a tartozás összegét a fizetésükből; jobban ki vannak szolgáltatva egy munkaadónak, és nem működik a több lábon állás, stb.). A Kálvin környezetében szegregátumban élők egy részére lehet, hogy igaz volt ez a félproletár háztartás jelleg, de itt a beszámolóik alapján (ahogy jeleztem, én nem vizsgáltam azt a terepet) inkább az informális gazdaságban mozgó (és sokszor kriminalizálódott) munkaerő-tartaléksereg élt, még sokkal kevesebb kapoccsal a bérmunkához. Ezzel együtt Vígvári és Kovai elemzésének néhány meglátása – a kapitalista termelésbe való előnytelen integrációról és a bérmunkába bekapcsolódás ellentmondásairól – erre a csoportra is igazak.

A **kriminalitásra** érdemes lehet még külön kitérni, hiszen a leszakadó osztályokra sokszor tekintenek úgy a felsőbb és köztes, de az alsóbb, bér munkából élő osztályok is, mint amelyre különösen jellemző a bűnözés. Magyarországon ehhez ráadásul egy etnicizált (etnikai síkra terelt) értelmezés is társul, amely a „*cigánybűnözésről*” beszél. Ehhez kapcsolódóan egy ideológiai és egy gazdasági szempontot érdemes figyelembe venni a mélyebb mechanizmusok megértéséhez. **Ideológiailag** a bűnözésre alapvetően erkölcsi kategóriákat használva tekintenek ezek a társadalmi osztályok. Ez azonban olyan ideológiai meghatározás, amely segíti az *osztályok lentebb lévőkötől való elkülönülését* (tehát a szubjektumok ön meghatározását is), és amely így *elfedi* a tényt, hogy a *bűnelkövetés a felsőbb osztályokban is jelen van*, csak kevésbé kerül reflektorfénybe mint normaszegés (gyakran egy erőszakos bűncselekményt [pl. a rablást] sokkal normatívabb módon ítélünk el, mint egy adócsalást vagy az üzleti csalásokkal véghez vitt vagyongyarapodást),⁸⁹ és sokkal nehezebben felderíthető (a felsőbb osztályok társadalmi erőforrásai, lehetőségei, kapcsolatrendszerei miatt). A kriminalitás értelmezésében ennek kapcsán érdekes volt látni, hogy a petőfi és a kálvinos tanárok némileg másképp kezelték a kérdést. Az utóbbiaknál is többször megjelent a morális értelmezés, de gyakrabban előfordult egyfajta *megértőbb, a társadalmi körülményeket* is figyelembe vevő megközelítés, amely pl. a szegénység kultúrájára⁹⁰ hivatkozott.

A fenti morális szempontú ideológia elfedi azt a tényt is (ami gyakran kimarad egyébként a „szegénység kultúrája” értelmezéseiből is), hogy gazdasági oldalról a **bűnözés nagyon is része a tőkét gyarapító folyamatoknak**. Nincs itt hely ennek a mechanizmusnak a mélyebb elemzésére, de a kriminalitás különféle formáinak (például az iskolához közeli gettóban [és a szegregátumban is] jelen lévő drogkereskedelemnek) fontos szerepe van a tőkefelhalmozás fenntartásában és működésében (Harrison, 1989). White és van der Velden azt is felmutatja, hogy a bűn (bűnelkövetés) meghatározása sem független az osztályszerkezettől (vö. White & van der Velden, 1995).

Az **informális gazdaságban tartás**, a társadalmi mobilitás (mozgás) akadályozásának **egyik módja az oktatás**. A tőkének nem érdeke, hogy a tartaléksereg kulturális és társadalmi erőforrásai növekedjenek a megfelelő oktatással. Ez megint nem jelenti azt, hogy a magyar kormány, vagy általában az állam (máshol is) direkt és tudatos módon lehetetlenítené el a leszakadók megfelelő oktatását (bár ismét nem kizárható a tudatosság sem, ha például cél a kulturális műveletlenség fenntartása a könnyebb irányíthatóság kedvéért), azt viszont igen, hogy

⁸⁹ Ehhez kapcsolódóan nagyon fontos Alex Thio magyarul is hozzáférhető tanulmánya, amely a hatalommal rendelkezők és nem rendelkezők devianciájának egymással való kölcsönhatását mutatja be (vö. Thio, 2001).

⁹⁰ Az első igazgató például azzal magyarázta, hogy a családok azonnal elköltik a megkapott pénzüket a hónap elején, hogy a jelenben élnek, nem tudnak beosztani, és ezt a „szegénység kultúrájával” hozta összefüggésbe. Egy USA-beli antropológus, Oscar Lewis fogalma volt ez, aki a szegénység helyzetéhez való alkalmazkodással magyarázta a nyomornegyedekben élők sajátos kultúráját, amelyet az impulzivitás, a jelenben élés, az erőszakhoz folyamodás jellemez (vö. *Zsinka, 2022*). Megközelítését sok kritika érte, amelyet jól összefoglal Zsinka Flóra. Érdekes példája a tudományos elméletek gyakorlatba való „átszívargására”, ahogy a beszélgetések során többször is ezt az értelmezési keretet használta az igazgató és a tanárok.

a tőkefelhalmozás mechanizmusai komplex módon befolyásolják (*ideológiákon, gazdasági folyamatokon, politikai intézkedéseken keresztül*) az oktatási egyenlőtlenségek fenntartását.

Ehhez társul még az a jelenség is, hogy a kapitalista világrendszer az *újratermelés költségeit minél alacsonyabbra akarja szorítani*, és ebben az oktatás is benne van. A jóléti, nyugati államokban ugyan időlegesen működött (és van, ahol még bizonyos mértékig működik) a reprodukív feladatok állami finanszírozása és relatíve magasabb színvonalon tartása, a neoliberais fordulat óta azonban ez megváltozott, és e területek erőforrásainak csökkentése, illetve magántulajdonba szervezése jellemző. Ez a globális kitekintésű kritikai elemzés ismét jól megmutatja, *miért nem előrevivő a skandináv mintákra* mint a megoldás kulcsaira tekintenünk. A viszonylagosan nagyobb osztálynyitottság (az oktatásban is) nem jelenti, hogy ezek a társadalmak ki tudnának maradni ebből a világszinten is működő tőkefelhalmozási folyamatból. Ráadásul az ő jólétük, termelésben betöltött tőkeintenzív pozíciójuk (tehát a világrendszerben elfoglalt helyük, amelyből a nagyobb lehetőségük fakad a *nyitottabb* társadalomra) a *periféria és a félperiféria kárára* lehetséges, ahol ez a *nyitottság* (a kevesebb erőforrás a más jellegű termelési pozíciók miatt) sokkal *kevésbé* valósulhat meg. Végül ugyanez a tágabb megközelítés azt is megmutatja, hogy nem csak a jelenlegi kormány politikája a felelős a problémákért, tehát az sem megoldás, ha a korábbi (2010 előtti) oktatáspolitikához térünk vissza, amely szintén nagyon is beilleszkedett a tőkefelhalmozásnak való alávetettség tágabb kontextusába.

Ez a kritikai realizmus jegyében feltárt *mélyebb mechanizmusstruktúra* a félperifériás oktatás szerepéről alapvető jelentőségű az egész könyvem szempontjából, mert keretét adja az egész társadalmi és ideológiai nevelés kérdésének, és a kulturális dimenziókat kritikai, materiális perspektívába helyezi.

A keretes szövegben említett *kulturális* dimenziók egyik eleme a gettóiskola kapcsán sokszor emlegetett *informalitás*. Ezt egyfajta légkörként írtam le, és néhány jellemző performansszal mutattam be (személyesség, megszólítások, kevésbé szabályozott tevékenységek és viszonyok stb.). Kérdés azonban, hogy ez a működésmód vajon mennyire köthető ahhoz a társadalmi helyzethez, amelyben a gettóiskola van: egy informális gazdaság által dominált gettóhoz van közel, és az informalitásban maradó háztartásokból jövő diákokat oktatja. Az informális termelésnek megvannak a maga *kulturális jellegzetességei*, és ezek jól rímelnék az iskolai informalításra. Nem akarok valamilyen merev oksági viszonyt felállítani a gazdasági és az iskolában megnyilvánuló kulturális informalitás között, de úgy vélem, hogy *megalapozottan feltételezhető a kapcsolat*. Az iskola informális működése több más tényezőre is visszavezethető, mint például az erőforrások hiánya, a fenntartói kontroll kisebb mértéke, a diákok kisebb létszáma stb., de az informális gazdasághoz köthető

strukturális okok is ott lehetnek ezek között. Különösen, ha az informalitást a *habitus*hoz is hozzákapszjuk, akkor látható meg ez a viszony. Az informális gazdaságban tevékenykedő osztálypozíciókhoz meggyőzően köthetőek olyan viselkedésformák, amelyek építenek a nem szabályozott, nem annyira formális kapcsolatokra. Ezek részei:

- szóbeli megnyilvánulások (megszólítások, laza, a formalitásokat kerülő szóhasználat, a csúnya szavak használata);
- testi performanszok (köszönésformák, gesztusok, testtartások, táncformák, az agreszív performanszai),
- és egyéb izlésbeli és életmódbeli tényezők (laza ruhaviselet, a szabályok figyelmen kívül hagyása, kevésbé szabályozott élet, a hivatalos tekintély eleve el nem fogadása, stb.).

Ezeknek sokszor vannak nemi és etnikai dimenziói is, de ezeket most nem érintem. A teljesség igénye nélkül ez tehát néhány olyan habitussá összeálló jellegzetesség, amely köthető az osztálypozícióhoz az informalitásban (vö. Pels et al., 2022). Ezzel nem állítom, hogy a diákok minden (például iskolai szabályokat áthágó) viselkedése erre lenne visszavezethető. Az *iskolai informalitás* értelmezhető úgy, mint amely viszonyul ehhez a *habitus*hoz. Egyrészt reagál rá, *alkalmazkodik* hozzá, mert ha nem tenne így, sokkal nehezebb lenne az oktatás, másrészt *szabályozni* akarja, harmadrészt azzal, hogy részben *magáévá teszi, meg is erősíti azt*. Nem állítom, hogy a Kálvin mint gettóiskola az „informális habitus” egyértelmű megerősödését szolgálja, de valamilyen mértékben hozzájárul ehhez az oktatás módjával és a légkörével is, azzal a kitétellel, hogy ennek szabályozását is megkísérli (amint majd később látni fogjuk). Az pedig további kérdés, hogy *maga ez a habitus mennyire akadály* a diákok és családjaik oktatási és társadalmi előmenetelének. Erre a kérdésre még visszatérek [a [4.11. Nemközéposztálybelinek lenni – ellenállás és cselekvőképesség \(ágencia\)](#) fejezetben], de nem szeretnék rá leegyszerűsítő választ adni. Ahogy arra a kérdésre sem, hogy a Kálvin mint gettóiskola mennyire tud valóban *a strukturát megbontó liminális tér* lenni. Hiszen a gettó egyik kritikai, átalakító (transzformatív) potenciálját fentebb épp ezen liminális létmódjával kötöttem össze. Egyrészt azt láttam, hogy ennek megvolt a *lehetősége* ottlétem alatt. Az iskola a sok külső kapcsolattal igyekezett, hogy társadalmi hatása legyen, és a tanárok fejében a Petőfi tanárainál sokkal jobban ott volt a társadalmi változás igénye is. Ezenkívül az iskola egy liminális, alternatív pedagógiai kultúrát próbált innovatív módon létrehozni, sőt azt tervezték a pedagógusok az igazgatóval, hogy próbálnak túllépni a szegregált iskolai léten, és nyitnak a középosztálybeli gyerekek felé is az alternativitáson keresztül, és így egyfajta fordított integrációt valósítanak meg (középosztálybelieket integrálva a többiekhez). Másrészt a liminális jelleg ilyen strukturákat megbontó sajátosságai *nehezen tudtak érvényesülni*. Az iskola peremhelyzete miatt rá volt kényszerülve, hogy maga is belemenjen abba a strukturába (megerősítve ezzel azt), amely az állami reprodukcióra vonatkozó feladatok kiszervezését hozza. Mivel az állam nem biztosít erőforrásokat, ráadásul még teljesen magára is hagyja az alsóbb osztályok tanulóit az oktatásban, az ilyen feladatokat vállaló iskolák egyrészt szegregáltak lesznek, másrészt olyan „*civil térré*” változnak, ahol a sokféle civil szereplő és önkéntes feladata lesz az oktatás jobb minőségű biztosítása. Ebben az iskola nem hibás, és valóban rá van szorulva erre, de ez *gátjává is válhat* annak, hogy transzformatív, liminális tér legyen. Sokkal inkább *a középosztálybeli*

önkéntesség morális terepévé lesz, ahol segíteni lehet a „szegény gyerekeken”, ahol valójában a felsőbb osztályok (jó szándékúan felülről segítő, „felsőbbrendű”) perspektívája határozza meg a mindennapokat. Ezért láttam nagyon problémásnak számos kezdeményezést az iskolában, amikor önkéntesek segítettek, amikor középosztálybeli iskolák diákjait hívták meg „együttműködésre”. A vendégdíákok érzékenyítése és perspektívája (*jöttek megnézni a szegény diákokat és segíteni nekik*) a tanárok minden jó szándéka ellenére tetten érhető volt, mint az önkéntesek hasonló perspektívái is. Ezek egy része abban nyilvánult meg, hogy úgy akartak segíteni, ahogy nekik tetszett (asztalterítést tanítva, a pedagógusokkal nem egyeztetve stb.), másrészt hogy nem tudatosították a leereszkedő pozíciót, amivel jelen voltak a segítségre szoruló gyerekek között. Ennek ellenére – ahogyan írtam – nagyon sok önkéntes kezdeményezés hozott sok pozitív változást, lehetőséget. Viszont az erre a társadalmi dimenzióra való *reflektátlanság akadályt is* jelentett abban, hogy a „civil térre” váltó gettóiskola transzformatív terep legyen. Itt fontos hozzátennem, hogy a segítségnyújtásban (egyfajta nem így definiált „szupervízió” a beszélgetések által, a stratégiai tervezés segítése, konfliktusmegoldó találkozók, tréningek tartása) jómagam (és egyébként a másik kutató is, aki jelen volt az intézményben, és az új pedagógiai program kidolgozását segítette) is részt vettem (hiszen ahogy láttuk, ezért is volt könnyű bekerülni ide, többen minket is önkéntesnek tekintettek). Én igyekeztem figyelni arra, hogy a jelenlétem ne „felsőbbrendű”, leereszkedő legyen, de nem tudom kizárni, hogy az enyém is az volt. Akkor sem, ha nem kaptam ilyen visszajelzést a kollégáktól, ez sajnos maradhatott rejtve előttük és előttem is.

További nehézséget jelentett, hogy az iskola kettős szorításban volt. Nemcsak az állam hagyta magára (szűkös erőforrásokkal), de a liberális oldal képviselői is támadták, mert szegregált intézmény. Erre és a mögöttes mechanizmusokra a következő fejezetben bővebben kitérek, amely a szegregáció jelenségét igyekszik újszerűen megközelíteni.

Azzal kezdtem a fejezetet, hogy a két iskola merőben más világ volt, és magam is – részben a saját habitusom miatt – másképp éreztem magam a két helyen. Mielőtt továbblépnünk, megkérdezem, vajon a leírtak alapján az olvasó hogyan érezte volna magát az egyik, illetve a másik intézményben (akár csak mint látogató), és vajon ez milyen összefüggésben van a saját habitusával (első körben sokszor nem reflektált ízlésvilágával, értékvilágával, érzeteivel)?

4.2. Elkülönülés

A terepmunka során nemcsak az iskolák rendkívül eltérő világa és kontextusa volt szembeötlő, hanem az **elkülönülésük**, izolációjuk is. A Kálvin ebben az értelemben is gettóiskola, a Petőfi pedig fancy iskola. Nemcsak azért vannak távol egymástól, mert más-más helyen vannak, hanem mert több szempontból is *láthatatlan fal áll* közöttük. Ahogy a két terep között mozogtam, a testemmel erősen átéreztem ezt a nagyon erős falat, ezt a társadalmi elkülönülést, nemtalálkozást.

A Petőfi diákjai soha nem mennének a Kálvin környékére, és a Petőfi közelében sem látni alsóbb osztályokból származó, illetve cigány családokat. Ez nemcsak azt jelenti, hogy más a környezetük, hanem azt is, hogy a két diákcsoport gyakorlatilag soha nem találkozik egymással. Nem egyszerűen azért, mert más helyen vannak. A városi szegregáció és az ehhez kapcsolódó iskolai lét rendkívül *eltérő élettereket* jelent, s ezek láthatóan *nem átjárhatóak*. A diákok egyénileg találkoznak persze más (alsóbb vagy felsőbb) osztályokhoz tartozó, tőlük eltérő diákokkal. Volt, hogy a faluról bejárók a Petőfiben utaltak például a falujukban élő cigányokra, de iskolai életterükben és ennek kontextusában nincsenek a Petőfiben leszakadó osztályhoz tartozó diákok, és fordítva: a Kálvinban sem olyanok, akik nem ehhez a csoporthoz tartoznak. Ezen az sem változtat, hogy a Kálvinba – ahogy írtam – többször meghívták közös programokra más iskolák diákjait. A Petőfiben ráadásul csak 3-4 roma diák van (hivatalos nyilvántartás nincs, ez a diákok és a magam megalapozott benyomása). A szegregáció, szegregált kifejezéseket mindig a Kálvinra és az ahhoz hasonló iskolákra vonatkoztatva használják (a Kálvin tanáraival folytatott beszélgetésekben is), míg a Petőfit senki nem nevezi szegregált intézménynek, pedig az szintén szegregált: a szó eredeti jelentésében elkülönít. Nem véletlen ez a szóhasználat, hiszen a hazai társadalomtudományi pedagógiai szakirodalomban – és az ezt követő közbeszédben is – a szegregáció elsősorban a cigány (vagy általában véve a többségtől eltérő) tanulók elkülönített nevelését jelenti.

Jogos ez a diskurzus, hiszen valóban a cigány tanulók középosztályitól való elkülönítése történik, és ez – számos kutatás szerint – az ő elnyomásukat, kirekesztettségüket növeli (vö. [Fejes & Szűcs, 2018a](#)). Fontos leszögezmem, hogy ez a kutatás nem elsősorban a szegregációról szól. Viszont nagyon fontos kontextusa a szegregációként értelmezett elkülönülés/elkülönítés a társadalmi nevelésnek, amelyre rákérdezek. Ezért kerül most itt elő. Nem szeretnék azonban belemenni abba a vitába, amely az utóbbi években a szakemberek között lezajlott, és arra kérdezett rá, hogy a (roma vagy más) tanulók szegregált nevelése terén az elkülönítés-e a legfontosabb tényező, amely a tanulási eredményeiket befolyásolja, vagy az iskola pedagógiai kultúrája (vö. [Fejes, 2016a](#); [Nahalka, 2016](#); [Fejes, 2016b](#); [Nahalka & Zempléni, 2014](#); Nahalka, 2022). Az eltérő állásponton lévő szerzők abban azért egyetértenek, hogy a *szegregáció*, vagyis az, hogy léteznek olyan iskolák, ahol nagy többségében hátrányos helyzetű (roma) tanulók vannak (különösen az olyan marginalizált gettóiskolákban, mint a Kálvin is), *nem pozitív jelenség*. Néhány kivételes esettől eltekintve (mint pl. a pécsi Gandhi Gimnázium) és a kormányzat „szeretetteljes szegregáció” retorikájával szemben ez az elkülönítés hátrányos a cigány gyerekek számára, mert még jobban megnehezíti iskolai és társadalmi előmenetelüket. Én ebben a tanulmányban – provokatív módon szegregált intézménynek nevezve a Petőfit is – a fenti vitába való bekapcsolódás helyett a szegregáció jelenségének egy kissé *más elméleti keretézését* szeretném felkínálni. Egyrészt nem a tanulmányi eredményeket, hanem a társadalmi nevelést helyezem a középpontba, elismerve, hogy ez utóbbi nem teljesen elválasztható az előbbtől – de mégis más lesz a fókusz.⁹¹ A szakirodalom cigány gyerekekről, vagy még

91 Egyébként a vitához hozzászólva az én etnográfiam eredményei és értelmezése tükrében: igaza van Nahalka Istvánnak, aki azt állítja, hogy ha megszüntetjük a szelekciót, nem fogja meghozni a hátrányos helyzetű tanulók jobb eredményeit. Másrészt viszont csak a pedagógiai kultúra önmagában kevés, hogy

inkább hátrányos helyzetű tanulókról beszél, miközben gyakran emleget középosztálybeli tanulókat – ez utóbbi esetben egy osztálykategóriát használva. Én itt kifejezetten egy *osztályszempontú* (kritikai értelemben osztályviszonyokra rákérdező) elemzést szeretnék nyújtani, nem lebecsülve ennek etnikai dimenzióit sem – ahogy még később visszatérek rá (ld. a *4.16. Cigánynak lenni – magyarnak lenni: etnicitás az iskolában* fejezetet) –, de úgy vélem, ez az osztályközpontúság ismét más árnyalatú értelmezést tesz lehetővé.

Állításaim elsősorban a vizsgált két intézmény elkülönülésére vonatkoznak, etnográfiai adatokra épülnek. Nem gondolom, hogy egy teljesen általánosan érvényes elméletet nyújthatok itt a szelekció, a szegregáció hazai kérdéskörében (ehhez átfogóbb és kvantitatív kutatásokra is szükség lenne). Ugyanakkor azt is gondolom, hogy megközelítésem rendelkezik a *kiterjeszthetőséggel*, nem csak és kizárólag erre a két iskolára vonatkoztatható, és a hazai diskurzusba új, talán további kutatásokat is megtermékenyítő szempontokat vihet be.

E tisztázó, előrebocsátott gondolatok után álljon itt három alapállításom, amelyeket a következőkben kifejtek:

1. A (gyakran etnikaként megjelenő) szegregáció valójában egy **osztályalapú szegregáció** következménye, amelyet az iskolarendszer évtizedek óta megerősít (nem csak a konzervatív kormányok).
2. Ezt az osztályelkülönülést **mentális, ideológiai mintázatok** is erősítik.
3. A **liberális ideológiai megközelítések** és a hozzájuk kapcsolódó gyakorlatok nem a változás motorjai, és **elfedik a valós mechanizmusokat** a jelenségek (és tendenciák) mögött.

4.3. Osztályalapú szegregáció és oktatáspolitikai

A felszínen a kutatási adatokból az látszik, hogy az ilyen gettóiskolákban a *halmozottan hátrányos helyzetű tanulók elkülönítése* történik meg. Ennek mechanizmusaiba belelátam a terepmunkám során is. A Kálvinba leginkább a közeli szegregátumból hozták a gyerekeket, valamint az állami gondozásban lévő diákokat írárták ide, és jellemzően sok olyan tanuló került az iskolába, akiket a kerület iskolái nem (szívesen) fogadtak, vagy magántanulónak akartak tenni (túlkorosságuk, „viselkedési zavarai” miatt), illetve akik a hagyományos iskolai rendszerbe nem tudtak volna bekapcsolódni a sajátos körülményeik miatt (pl. „vándorló” háztartások).

szembemelve egy erős osztályalapú társadalompolitikával és az amögötti rendszerrel az alsóbb osztályokba tartozók társadalmi előmenetelét (vagy szélesebb értelemben egy nagyobb osztálynyitottságot) elősegítse.

A szegregációra a kutatók úgy reagálnak, hogy annak károságát hangsúlyozzák, az aktivisták pedig az állam közbeavatkozását, illetve a deszegregációt jogi úton próbálják meg elérni, pereket indítva az ilyen szegregáló intézményekkel szemben. A Kálvint is érték támadások liberális aktivisták részéről (az igazgató elmondása szerint), de perre nem került végül sor.

Azt állítom, hogy az, ami valójában történik, **egy osztályalapú szegregáció**, amely jól beleillik a 90-es évektől jellemző **osztályalapú oktatáspolitiká** tendenciáiba. Az informális munkához kapcsolódó legalsóbb osztályok és a köztes-közvetítő osztályok (némileg keveredve az alsóbb munkásosztályokkal) elkülönült jelenléte jól tetten érhető a két intézményben. Az osztálypozíciókat nem elsősorban konkrét adatok, hanem elbeszélés és reprezentáció (megmutatkozás) által azonosítottam: a tanárok *elbeszélése* (ebben adatok is voltak, különösen a Kálvinban), a *habitus megfigyelése*, a *kontextus feltárása* révén. Ezeket az eddigiekben már nagyrészt bemutattam [még fogok utalni a Petőfi árnyaltabb rétegzettségére; ld. a [4.9. Értelmiséginek lenni](#) fejezet végét és a [4.11. Nemközéposztálybelinek lenni – ellenállás és cselekvőképesség \(ágencia\)](#) fejezet elejét]. Úgy vélem, az eddigiek alapján meggyőzően látható a terepmunka „adataiból”, hogy ebben a két intézményben elég egyértelműen elkülönült osztályokról van szó. Ez nem jelenti azt, hogy teljesen homogén közeg lenne az egyik vagy a másik intézményben, de elég jól tükröződik a *leszakadó alsóbb, a más pozícióban lévő alsó és az inkább köztes osztályok* viszonya a két intézmény diákságában. Egyértelműen állítható, hogy e „tükröződésnek”, megnyilvánulásnak megvan az anyagi-társadalmi viszonyrendszerben az alapja (osztálykülönbségek, erőforrásbeli különbségek), de én itt most elsősorban a kulturálisan megnyilvánuló jelenségeket értelmezem: tér, folyamatok, habitus, informalitás stb. Ebben az értelemben a gettóiskola kulturálisan jól megfeleltethető egy leszakadó, alsó osztályokhoz köthető, a fancy iskola pedig egy középosztálybeli intézménynek, attól némileg függetlenül is, hogy egész pontosan milyen tanulók járnak oda. E fejezetben elsősorban erre a materiális gyökerű, de **kulturálisan megmutatózó osztályviszonyra** helyezem a hangsúlyt, azt állítva, hogy **ez a meghatározó** az elkülönülésben (szegregációban). Ennek lehetséges mélyebb okaira kérdezek rá, miközben a hazai elemzések erre nem fordítanak figyelmet.

Az egyik ilyen kézenfekvő ok, amelyet nem osztályszempontból, de a szakirodalom is említ, az a hazai iskolarendszer és a mögötte álló *oktatáspolitikák*. Ez utóbbiak több értelmezés szerint alapvetően eltérőek: az 1990–1994 és 1998–2002 közöttieket inkább konzervatív, míg az 1994–1998 és 2002–2010 közöttieket inkább (bal)liberális tendenciákként szokták azonosítani. De természetesen további felosztások is lehetségesek. Az én állításom azonban mindezekkel szemben az, hogy ha a különbségek ellenére az osztályviszonyok szempontjából nézzük, akkor **a rendszerváltás óta az oktatáspolitikák nagyon is hasonlók**. Először is a szabadság jelszava mögé rejtőzve a rendszerváltáskor az értelmiség közreműködésével egy szabad iskolaválasztáson alapuló, rendkívül *szelektív* (válogató) rendszert hoztak létre, amely alapvetően megerősíti az iskolák és a tanulók közötti társadalmi különbségeket. A hazai az egyik legszelektívebb és legkorábban szelektáló iskolarendszer Európában (erről ld. [Radó, 2018](#)). A gyerekek pályáját nagyon hamar kijelöli, hogy milyen iskolába kerülnek, és ez erősíti a társadalom meglévő *osztályviszonyainak*

zártóságát (vö. Éber, 2020). Ezen az alapon, ezen a szelektív iskolarendszeren azóta sem változtattak az „eltérő” oktatáspolitikák. Másodszor az oktatást az az átmeneti értelmi-ségi osztály határozta meg a 90-es években, amely egy a köztis osztályokhoz kapcsolódó *középosztálybeli kultúrát érvényesített* az iskolai oktatásban. Ez nem csak magyar jelenség, az oktatásszervezésre általában jellemző ez a (később még elemzendő) középosztályosság. Ezen az alapvető jellemzőn sem változtatott egyik oktatáspolitikai trend sem. Végül a perifériára és a félperifériára különösen jellemző (de a neoliberális fordulat óta a korábbi jóléti, a centrumállamokban is erőteljesen megjelenő) oktatáspolitikai tendencia, hogy az oktatásra fordított források a gazdaság egészét tekintve nem jelentősek. Nagy eltérések ezen a területen sem voltak az eltérő kormányok tekintetében (vö. Neumann & Mészáros, 2019). Az igaz, hogy az utóbbi évek oktatáspolitikája mögött elég egyértelműen látszik az oktatás még világosabb háttérbe szorítása, egyfajta leépítése és az ideológiai nevelés szolgálatába állítása. E *neokonzervatív* politika jól beleilleszkedik az Orbán-kormány társadalompolitikájába, de *egyben* ugyanúgy *neoliberális* oktatáspolitikai is, mint a *korábbi*. S ez összefüggésbe hozható a reprodukció másodlagosságával és a termelés problémáinak újratermelésre hártásával, amely – mint már leírtam – alapvető kapitalista mechanizmus (ld. erről különösen a [3.7. Kapitalizmus](#) fejezet utolsó részét). Ezért illúzió azt gondolni, hogy a „liberális” oktatáspolitikai deszegregáló és egyenlősítő volt, és hogy egyáltalán könnyen megvalósítható egy a kapitalista termeléstől teljesen független oktatáspolitikai. Ebben *közös mindkét tendencia*: mind a *balliberálisnak* mondott politikák, amelyek valójában némi liberális és baloldali elemet integrálnak ugyan (demokratikusság, önkormányzatiság, integrációra hivatkozás⁹²), de alapvetően mégis *neoliberálisak* (piacokat kiszolgálók); mind a *konzervatív*ként megjelölt oktatáspolitikák, amelyek ugyan tartalmaznak (neo)konzervatív (nemzeti identitás építése, egyértelműen a középosztálybeliség előtérbe helyezése, az egyházak szerepének kiemelése és a központi szabályozás) elemeket, alapvetően mégis *szintén neoliberális* oktatáspolitikák.⁹³ Nem véletlen, hogy e tendenciákban folytonosság van a tőkés világrendszerbe való teljes újraintegráció, vagyis a rendszerváltozás óta.

Az újratermeléssel szemben a tőkefelhalmozást előtérbe helyező társadalom- és oktatáspolitikai, és a szintén e tőkefelhalmozást segítő osztályviszonyok megerősítésének (oktatás) politikái együttesen eredményezik azt, hogy léteznek nagyon erősen elkülönülő fancy iskolák és gettóiskolák, és ez utóbbiakban sokszor rossz állapotban van az oktatás minősége is, vagyis az, amit Nahalka pedagógiai kultúrának nevez (röviden: az oktatás képessége arra, hogy mindenféle, így a hátrányos helyzetű diákokhoz is alkalmazkodjon). Az eltérőnek tűnő ideológiák ismét csupán elfedik a valóságot, amelyben a különböző (oktatás)politikák folyamatossága és hasonlósága érhető tetten.

⁹² Az integráció mint hívószó megjelent, és intézkedések is történtek ezen a téren, de ezek nem egy végig-gondolt, pedagógiai kultúrát is átalakító oktatáspolitikai részek voltak (vö. Neumann, 2018).

⁹³ Erről részletesen: [Mészáros, 2013](#); [Tóth et al., 2018](#); Neumann & Mészáros, 2019.

4.4. Középosztálybeli ideológiai mintázatok és félperifériás osztályszerkezet

4.4.1. A Petőfi és a középosztálybeli ideológiai mintázatok

A szegregáció egy fontos dimenziója, amelyet a terepmunkám során tapasztaltam, hogy a petőfisi diákok és tanárok nemcsak fizikailag vannak elkülönülve, hanem olyan szegregáció valósul meg, amelyben a másik társadalmi osztály és a hozzá kapcsolódó élet **szinte láthatatlan marad**, és az *iskolázatásnak a rendszerszintű dimenziója* és annak a tanulók *szocializációjára* gyakorolt hatása is többnyire **reflektálatlan**. Az órákon feltűnő volt, hogy amikor a tanárok vagy a diákok a társadalomról beszéltek, természetesnek vették, hogy a társadalom (és a többség) a *középosztályt* jelenti. Ez különösen tetten érhető volt a használt példákban: emblematisz ilyen szempontból a korábban bemutatott *matematikapélda a nyelvvizsgáló tanulókkal* (ld. az [5. képet](#)), de az *angolóra társalgási példái* is elég jellemzőek voltak ebből a szempontból: például tipikusan középosztálybeli állásinterjú jelent meg a feladatokban; a társadalmi sokféleség pedig a sokszínűség szinonimájaként került elő, a társadalmi egyenlőtlenségek említése nélkül, stb.

Többször megfigyeltem azt is, hogy a tanulóknak kézenfekvő pillanatokban *sem jutnak eszükbe a szegénységhez kapcsolódó társadalmi helyzetek*. Például Babits Mihály *Cigány a siralomházban* című versének következő versszakai kapcsán a tanár társadalmi aktualizálást kezdeményezett:

Nem magamért sírok én: testvérem van millió
és a legtöbb oly szegény, oly szegény,
még álmából sem ismeri ami jó.

Kalibát ácsolna magának az erdőn: de tilos a fa
és örül ha egy nagy skatulyás házban
jut neki egy városi zord kis skatulya.

És örül hogy – ha nem bírja már s minden összetört –
átléphet az udvari erkély rácsán
s magához rántja jó anyja, a föld.

A „szegényt” a diákok elég sajátos módon értelmezték. Sokatmondóak a válaszok. Különösen a második érdekes (az összeköltözésről), amely egy inkább középosztálybeli nehézséget jelenít meg, valamint az is, hogy magával a szegénység témájával nehezen tudtak mit kezdeni a tanulók:

Zsolt: „Mondjatok olyan csoportot, amit jól leírnak ezek a versszakok!”

A válaszok: bevándorlók. Új generáció, akik összeköltöznének. Túlnépesedés.

Érdekes, hogy a mélyszegénység, a hajléktalanság nem merül fel a diákok részéről.

Igen, pedig legalább a hajléktalanság témát vártam, hiszen nemrég volt nagy szerepe a médiában. De aztán meg elfelejtettem behozni.⁹⁴

[...] [A vers rájuk gyakorolt hatásáról beszélnek:]

Péter: „Nézem a híradót, az felér egy pszichothrillerrel, nem vált ki ezután érzelmet belőlem. Mint a filmben, ha kiirtanak sok embert, semmi, de ha egy kutyát, akkor sírok. Nem tudom elképzelni a szegény részt.”

Zsolt: „Tényleg nem tudunk azonosulni ezekkel a problémákkal.”

Bálint: „Rájött, hogy vannak cigány felmenői, és ez elrontotta a költészetét...”

(TNP 2019. 03. 27.)

Különösen érzékeny lettem erre a hiányra, hiszen én a Petőfiben is a *Kálvinban kutató* etnográfusként voltam jelen. Egyfajta összekötő kapocs lettem liminális kutatóként. A Petőfit a Kálvin felől néztem, és most is így mutatom be. A kutatás során ezen a módon mégiscsak megvalósult *valamiféle találkozás* a két iskola között (a Petőfi szemszögéből) rajtam keresztül. Hiszen többször kérdeztek a másik terepről, amikor megtudták, hol kutatok még (nem véletlen, hogy a Kálvinban gyakorlatilag soha nem kérdeztek a Petőfiről, noha természetesen az ismert valóságnak számított a tanárok számára).

Tomival beszélgetek. [...] a másik kutatási terepem jön elő. Kérdez róla, mesélek neki. Látszik, hogy egy másik világ ez számára... Csodálkozik. Majd az egyetemet hozza szóba. Elmondja, hogy nővére a Károlira jár, és visszasírja a Petőfit, mert az sokkal liberálisabb volt.

(TNP 2018. 11. 05.)

Ebben a beszélgetésben látszott, hogy a 11.-es diák nem tud mit kezdeni a gettóiskola valóságával. Talán zavarában el is tereli a szót a számára otthonosabb témák felé, amelyek lehet, hogy valahol összekapcsolódnak a hátrányos helyzetű iskolásokéval: iskola utáni továbblépés (egyetem), liberális (elfogadó) szemlélet a Petőfiben. Azt is érzékeltem, hogy rajtam keresztül – igyekezetem ellenére – egy homályos és kissé egzotikus képet kaptak a diákok a Kálvinról. A tanárok is hasonlóan reagáltak, mikor emlegettem nekik a Kálvint. A kialakult kép, amelyet árnyalni igyekeztem, elég egyoldalú volt a hasonló terepekről. Az egyik tanárnőnek az első állásinterjúja jutott eszébe. Egy 8. kerületi iskolába jelentkezett:

[...] elmeséli első állásinterjúját. A 8. kerületi igazgató cigizik, lába az asztalon, ő kiöltözve megy. „Baszd meg (rám nézett): nem, téged szétszednének! Baszd meg, nem, menj el. Ha te így jössz, pénzt ajánlanak neked. Ez Harlem, itt a lányok 9.-ben már

⁹⁴ Ez Zsolt kommentje.

terhesek lesznek.” Amúgy aranyos volt, jót beszélgettünk utána. Ezután átmentem a Jóskába, a 11. kerületbe...

(TNP 2018. 12. 07.)

Itt a *gettó* a nem odatartozóban *félelmet keltő helyként* jelenik meg. Ahol valamilyen erőszak érheti a középosztálybeli embert. A férfiség és a nőiség sajátos megélését is feltételezi a történet szereplője, a 8. kerületi igazgató (és a tanár az elmesélés során azonosul vele). *Az osztály és a nem kategóriái összefonódnak*. A fiúk itt a nőknek pénzt ajánlanak, a lányok meg már 9.-ben terhesek lesznek. Egy kiöltözött középosztálybeli nő itt veszélyben van. A gettóról és a gettóiskoláról kialakult ilyen kép támaszkodik olyan elemekre, amelyeket én is felsoroltam korábban (habitus, informalitás, erőforrások hiánya stb.), de a kialakított negatív mentális séma és történet (narratíva) a helyről erősen kiszínezett, s rendkívül általánosító. Fontos, hogy a gettót egyrészt *egy elképzelt középosztálybeli világhoz képest*, az attól való eltérésre alapozva határozza meg nagyon leegyszerűsítő általánosításokkal („a lányok már 9.-ben terhesek lesznek”); másrészt mint egy veszélyes helyet, amely „rám”, *középosztálybelire veszélyes*. Elég gyakori a városi gettók kapcsán ez a narratíva, és az olvasó azt is felvetheti, hogy de hát tényleg veszélyesek ezek a helyek. A bűnelkövetés tényleg jelen van, tényleg hallunk történeteket arról, hogyan kötözködnek az ilyen helyeken egy középosztálybelivel. Én szeretek ilyenkor rögtön visszakérdezni: ha veszélyes hely a gettó, elsősorban kire veszélyes? Nem leginkább az ott élőkre? Például az ott élő gyerekekre? Igen, ez a veszélyesség (kriminalitás, nyomor) jelen van, és a Kálvinban is látszottak ennek a hatásai. Érdekes viszont, hogy ebben a narratívában a veszélyesség a külső világ, és leginkább az „odatévedő” középosztálybelivel szemben jelenik meg. Érdemes arra is figyelni, hogy a középosztálybeli tanárral, az „odatévedővel” stb. szembeni agresszió vagy kötözködés egy *fordított hatalmi játszma*. Az elnyomott, leszakadó osztályhoz tartozónak a kötözködés eszköz lehet arra, hogy a vele szemben hatalmi pozícióban lévőt ott a saját terepén kimozdítsa ebből. Végül érdemes azt a szociálpszichológiai igazságot is szem előtt tartani, hogy a kirívó történetekre mindig jobban odafigyelünk. Én például egyidőben rendszeresen jártam késő este a 8. kerületben, Budapesten (ott volt programom), amelyről ott nemigen járó középosztálybeli ismerőseimnek mind volt pár („első kézből származó”) rémtörténetük, amelynek nyomán féltettek, miközben engem soha semmilyen atrocitás nem ért.

Nemcsak előítéletes vagy sztereotip ez a kép – ahogyan a fősodorbéli szociálpszichológiai megközelítések értelmezik. Kritikai szempontból egyrészt a **középosztálybeli habitusból** is fakad: a saját ízlés- és normavilágunktól idegennek *érezzük* azt a másik világot, s ezért is jelenítjük meg így. Másrészt pedig fellelhető benne egy **ideológiai mintázat** is. Ideológia a másiktól, a másik világaról (és osztálypozíciójáról), amely kapcsolódik az ideológiához a saját elképzelt osztályhelyzetről is. Két okból nevezem *ideológiainak* ezt az értelmezést. Egyrészt, mert van *egy öndefiníciós jellege*: „én ide tartozom, nem oda, nekem ez a pozícióm, nem az”. Másrészt pedig a *saját osztálypozíció megerősítése* révén egyszerre *megjeleníti* az elkülönítés mögötti osztályviszonyokat (az elemző számára), és egyszerre *el is fedi* azokat (a beszélő számára) (ld. erről a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetet). Ez az ideológiai mintázat túlmutat a fenti gettóról szóló képen. A sztereotipikus viszonyulás

csak egy megjelenési formája. A főbb elemei: a másság, az elkülönülés, a középosztályi „világ” (kontextus, értékek, normák, viselkedések, érzések) mint viszonyítási pont, mint normatív keret. Óvatosabban *ideológiai mintázatról* beszélnek ennek kapcsán, és nem ideológiáról egyes számban, mert nem célozom egy világosan definiálható és körülírható ideológia leírása. Inkább egy sokféle, nem teljesen elhatárolható, részben akár némileg eltérő értelmezéseket is hordozó mintázatot tárok fel, amelynek ideológiai természete van. Azt sem látom a terepmunka alapján alátámaszthatónak, hogy ez egy olyan osztályideológia, amely szerint egy osztály tagjai magukat definiálnák. A középosztályi ideológiai mintázat különbözik továbbá a középosztályiság elképzelt világától is. Az ideológiai dimenzió benne az, hogy akik magukévá teszik, ehhez a „fantáziához” viszonyítva beszélnek a társadalmi valóságról, és az embereknek mintegy ehhez az elképzelt világhoz kell mérniük magukat. Maga az elképzelt világ, és hogy mi tartozik hozzá, viszont sokféle lehet (erre látunk majd példát a hotelben használt press vasalóhoz kapcsolódóan a [4.8. A középosztályi perspektíva mint értelmezési és viszonyítási pont](#) fejezet elején a negyedik terepnapló idézetben).

Az elkülönülés képe és narratívája nem csak a leszakadó alsó osztályokkal szemben jelent meg a Petőfiben. Hasonló osztályalapú, de kulturális értelmezési háttere van az alábbi történetben a *proli* kifejezésnek is. A szöveg Zsolt naplójából származik, és akkor készült, amikor épp nem tudtam jelen lenni.

[A diákok] meghirdettek egy eseményt: a Proli Napot. Az esemény leírása a következő: „Unod már a reggeli fél órás készülődést, hogy kinézz valahogy a suliban? Unod már minden reggel kifésülni vagy beállítani a hajad, sminkelni a tükör előtt, kiválasztani a megfelelő pólót, felhúzni a szűk farmered? MI IS! A Petőfi Memes csoport létrehozói PROLI NAPOT hirdetnek meg DECEMBER 15-re

Kérünk mindenkit, hogy engedje szabadjárá a fantáziáját, dobja el a gátlásait és hagyja előjönni az énjét: - Aki mindig is susogós melegítő macinaciban, szandálzokniban vagy esetleg Crocs-ban akart suliba jönni MERT AZ KIBASZOTT KÉNYELMES. - Aki vastagabb párizsit tesz a szendvicsebe mint amilyen vastag a kenyérszelet - Aki végre elküldi a picsába az elé toladó végzőst a Büfénél - Aki végre tisztelegne gyerekkorunk hősei Bartos Cs. István, Szípus alfonz, Bézbóz Gabi, Polgár Jenő a hivatalból, Erdélyi Mónika és egyéb más legendák előtt - Aki végre legitimáltan baszthatná max. hangerőn az MC Haver, Dögös Robi, Dj. Gyóntatófülke vagy éppen Zámbo Jimmy slágereit SRÁCOK, DECEMBER 15-ÉN ITT VAN ERRE A LEHETŐSÉG!!!

LEGYEN MINDENKI VÉGRE NYUGODTAN EGY KICSIT PROLI. KÉRLEK CSATLAKOZZATOK A KEZDEMÉNYEZÉSÜNKHÖZ ÉS VÁLLALJÁTOK BE A DOLGOT HALÁL NYUGODTAN. MINÉL TÖBBEN VAGYUNK ANNÁL NAGYOBB BULI. (Ha csak 10-en leszünk melegítőben az úgy kurva kínos lesz szóval NE BASSZATOK KI VELÜNK ÉS EGY NAP EREJÉIG TÖRJÖN KI MINDENKIBŐL A PROLETÁR FASZSÁG!!!)

Az eseményt a szóban forgó „hírességek” videóival promotálták.

Mint önszerveződő diákesemény, nagyon tetszett a megmozdulás, s minthogy engem is meghívtak az eseményre, örömmel, rögtön „Ott leszek”-et kattintottam. Csak utána kezdtem elgondolkodni a dolgokon.

Az esemény lezajlott, kb. 40-50 fő jelent meg szokatlan ruházatban az iskolában december 15-én. Az eseményeket nem részletezem tovább történetyszerűen, hanem rá-
térnék az értelmezésekre, s ezek bemutatását illusztrálom narratív elemekkel. Mert az esemény értelmezése rendkívül szerteágazó volt, pont ez volt benne a (kutatói szempontból) izgalmas:

Az én értelmezésem: bennem az a benyomás alakult ki, hogy az esemény fő vonzerejét az adja (eltekintve azoktól a szempontoktól, amik bármilyen más tömegjelenség, szerepcsere, átöltözős stb. esemény kapcsán szóba jöhetnek: ezek számosak, és megérnének egy-két külön misét), ami a fent már említett YouTube-videók nézettségét pörgeti fel: lehet azon röhögni, hogy milyen primitív, alulművelt, egyszerű emberek vannak (ezzel párhuzamosan megerősödni abban, hogy mi mennyivel különbek vagyunk). Azt, hogy ezt valóban így szánják a szervezők, azt megerősítette az, ahogy ismerem őket: Peti szereti különbözőségét, kiválóságát hasonló módokon bizonygatni (holott facebookos képei alapján sok szálon kapcsolódik a középosztály legalsó szelvéhez, vagy talán a munkásosztályhoz is). Dani pedig elkötelezett liberális, jelentős politikai aktivitással, tehát a társadalmi osztályok egyfajta (bizonyára naiv) értelmezése, modellje bizonyára ott van a fejében.

Mikor az elkövetkező napokban a diákok kérdezték, hogy mi a véleményem a proli napról, és részt fogok-e venni, akkor általában a fenti véleményemre hegyeztem ki a választ: szerintem az esemény egy társadalmi csoport lejáratajáról (is) szól, és ebben az értelemben nem értek egyet vele. Békési Dávid felelte erre azt, hogy hát így is lehet nézni, de úgy is, hogy az esemény ezt a csoportot fókuszba hozza, és a velük való azonosulást eredményezi. Ahogy elnéztem, ő nem így gondolja, csak szeretett volna vitatkozni (jó értelemben).

Amikor azonban eljött a december 15-e, a legtöbb jel arra utalt, hogy a diákok többségének fogalma sincs, mit takar a „proli” szó. A legtöbben értelmezésükkel az eseményleírás elejét ragadták meg, tehát főleg otthoni ruházatban flangáló diákokkal találkoztam. Volt, aki majdhogynem pizsamában volt, volt, aki melegítőben és hagyományos papucsban (inkább hasonlítottak egy nyugdíjasra, mint egy „prolira”). Sőt még olyan is volt, aki Pikácsú-jelmezben jelent meg. Ezt erősíti meg az, ahogy Kati mesélt arról, hogy hogyan kezelte az osztályban a kérdést. Megkérdezte, hogy miért vannak így öltözve. Mikor mondták, hogy hát a proli nap, akkor megkérdezte, hogy tudják-e, mit jelent az, hogy proli. Erre érdemleges válasz nem jött. Végül azt sütötték ki, hogy az értelmezésük szerint ez a nap arról szól, hogy mindenki lazán, lezseren öltözködve jöjjön. Tovább bonyolítja az értelmezések hálózatát, hogy Kati nem üdvözölte különösebben az eseményt, azt vetette fel, hogy jó pár évvel korábban a diákjai öltönyös napot tartottak. A hanghordozásából az derült ki, hogy azt mennyivel többre tartja, mert az valami, az igényes, az felnőttes (ezek már az én értelmezéseim).

Az esemény után a szervezők is ebbe az irányba kanyarították el az értelmezést. Emlékszem, hogy a FB-on valaki kifakadt, hogy a Pikácsú az hol prolis? Mire az volt a válasz, hogy tök mindegy, mindenki abban jött, amiben jól érezte magát, nyugi már. De most már nem találom ezt a bejegyzést, feltehetőleg törölték.

Paroczai Klára (tanár) reakciója is tanulságos. Nem vártam tőle mást, normatív és érzelmi reakciót adott. Kiakadt, hogy előtte a diákok ne jelenjenek meg ilyen öltözékben, mert az sérti a jóérzését és a közízlést. Máig szállóige a 9.-es osztályban, hogy „én egy 40 éves nő vagyok.”

A különböző értelmezéseket akár egy teljes tanulmányon keresztül lehetne boncolgatni, azt hiszem. Én végül semmilyen módon nem kapcsolódtam be az eseménybe, de utólag kicsit bántam, mert abban az értelemben, ahogy végül elsült: vágjuk sutba a konvenciókat és legyünk lazák, lazítsuk fel az iskolai uniformizáló normákat, úgy végül szimpatizáltam vele. (Persze az is kérdés, hogy nekem ezt „szabad-e” tanárként.)

(JP 2017. 12. 17.; nagybetűs kiemelések az eredeti szövegben)

Az egész szöveget idéztem, mert már az maga ad egy fontos elemzést az eseményről. Jól látszik belőle, hogy a petőfis diákok jó részének nincs képe az osztálykülönbségekről, de a proli szó jelentéséről sem, valamint hogy ezzel egyidejűleg milyen inkább *negatív osztálymegjelenítés*, osztályrepresentáció él a petőfis diákok és tanárok többségében (az osztályra való reflexió nélkül). Azért is tanulságos a szöveg, mert megjelenik benne a tudatos gondolkodás Zsolt részéről az osztály kérdéséről. Látszik, hogy az a tanár, aki foglalkozik a témával, aki reflektál, *nem vak az osztályviszonyok dinamikájára*.

4.4.2. Középosztályi ideológiai mintázat a Kálvinban

Ez az osztályra reflektálás sokkal erősebb volt a Kálvinban. Itt a tanárok már sokkal inkább gondolkodtak és beszéltek az iskola és a gettó társadalmi kontextusáról. Az elkülönülésre magára is reflektáltak. A két iskola „*egymásra nézése*” *tehát egyenlőtlen* volt. Ebből a „lenti pozícióból” sokkal láthatóbb volt a fentebb lévő világ, társadalom, osztály(-pozíció). A Kálvinhoz tartozók nagyon is látták a Petőfi középosztálybeliként megjelenő világot⁹⁵ (eltérő módon, de a diákokat és a szülőket is beleértve), sőt, ez az iskola sokszor épp a *másikhoz mérte magát*. A nagyobb reflexió, a nagyobb rálátás azonban nem jelenti azt, hogy a kiindulópont ne középosztálybeli lett volna itt is. A „*középosztályiség*” mint elképzelt valóság – akkor is, ha általában sokkal árnyaltabban, de – *a Kálvinban szintén egyfajta normatív keret volt*, amihez viszonyítva értelmezték a gettót és a gettóiskolát is. A tanároknál itt kétségtelenül volt egyfajta nagyobb megértés és összetettebb látásmód a gettó világához kapcsolódóan. De köztük többen a Kálvinban is erőteljesen a saját, középosztálybelinek tételezett pozíciójuk és habitusuk *normatív keretéből indultak ki*, ahogy az a lenti jelenetben is látható. Jól megmutatkozik benne ennek az ideológiai mintázatnak *a hegemon jellege* (vagyis hogy ez egy olyan közös háttér, amelyet egyértelműnek veszünk, és így nem kérdőjeleződik meg; ld. Gramsci fogalmát a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetben).

⁹⁵ Nem konkrétan az adott intézményét, hanem a hasonló iskolák világát.

A tanáriban Kati és Bea Biáról, egy nyolcadikos lányról beszélgettek, olyan sztorizós módon. Arról volt szó, hogy van egy férfi (igazából az apjának valami kollégája), aki el akarja venni, és az apja szerint nagyon sok pénze van. Ezért Bia is hajlandó arra 15 évesen, hogy hozzámenjen. A ballagáskor valószínű lánykérés lesz belőle. Nagyon nem akarja, de hát az apja azt mondta, sok pénze van. Bia pedig még álomvilágban él Kati szerint. Mondta például, hogy hisz még az egyszarvú póni létezésében. Az apjáról egy kollégával azt beszéltek, hogy igazából gondoskodónak tűnik. „Jobb, mint sok szülő, de valójában a mi értékrendünk szerint egy perverz állat. Van két gyereke vidéken, és kettő Budapesten. Ugyanannyi évesek. Ami azt jelenti, hogy mindkét nőt itt is és ott is megdugta.”

(TNK 2017. 05. 19.)

A gettó többször jelenik meg (mint a fenti „Harlem-leírásban” is) túlszexualizált helyként, vagy ahol mások a szexuális normák. (Eközben a tanárok között van, aki nyíltan viccelődik a kollégák között a saját aktív és nem éppen monogám szexuális életével.) Érdekes, és egy társadalmi reflexiók szint megjelenéséről tanúskodik a tanárok között, hogy a pedagógus nem egyszerűen kijelenti: „perverz állat”, hanem hozzáteszi: „a mi értékrendünk szerint”. A szegregátum viszont ugyanúgy inkább egy távoli hely marad, amelyet elég hasonló *távolságtartással* néznek a Kálvinban, mint a petőfis diákok és tanárok. A pedagógusok maguk is nagyon ritkán mennek oda. Voltak erre vonatkozó kezdeményezések, de nem lett belőle rendszeres látogatás vagy kapcsolatépítés. A **habitus** (testi érzetek, távolság érzése, undor („perverz állat”), viselkedés (a gettó elkerülése, a csúnya szavak korrigálása, stb.) *jól összefonódik az ideológiai mintázattal*. Egymást erősítik. Ez különösen jól látszik, amikor a habitushoz egy leereszkedő magatartás is tartozik. Ezt jeleníti meg az első órán az igazgató mondata: „Kulturális különbségek vannak köztetek.” (TNK 2017. 04. 17.: az [1.1. Az iskolai mindennapok](#) fejezet végén idézett terepnaprórészletben) De ideköthető az is, amikor az agilis tanárnő tanítás közben számomra meglepő módon összekacsint velünk, kutatókkal a gyerekek kárára:

Az óra közben többször szemfogatva néz ránk, amikor a diákok valami általa hülyeségnek vélt dolgot csinálnak. Aztán az egyik fiú valami sületlenséget mond. Kati hangosan felsóhajt, ránk néz, és azt mondja: „Jajj, Istenem!”

Azt veszem észre, hogy ezen a ponton elutasítóvá válok, és nem értem, hogy bennünk megerősítést, cinkost, partnert keresett-e? Körülnézek a teremben, amíg ezen tűnődök (kicsit sok volt már a szemkontaktus).

(TNK 2017. 04. 06.; Lillával⁹⁶)

Kati visszatérően leereszkedő stílusa azért is volt furcsa, mert az órákon kívüli benyomásunk az volt, hogy szereti a diákokat, és láthatóan jóban is volt velük. Lehetséges, hogy magatartása a mi elképzelt pozíciónkhoz és az abban való közösséghez kapcsolódott. Mint „megfiyelt” tanár, talán úgy érezte, hogy számot kell nekünk, kutatóknak adnia arról, milyenek is

⁹⁶ A terepnapló Lukács Lilla Judit kutatótársammal együtt íródott.

a gyerekek (s erről ő nem tehet). Kicsit hasonló lehet ehhez az igazgató mondata a kulturális különbségekről. A középosztálybeli kutató – mint idegen test –, különösen kiemeli az ettől a pozíciótól való eltérést a diákok esetében, és a tanár úgy érezheti, hogy ezt tematizálnia kell valahogyan.

Nemcsak a gyerekekre és a *gettóra* „nézés” középosztálybeli azonban. Hanem egyrészt a *középosztálybeliség* („*fantáziája*”) *a mérce*, amihez képest a gyerekek *mások* – tehát a fentebb kifejtett középosztálybeli osztályideológiai mintázatot látjuk. Másrészt sokszor a tanárok végső soron középosztálybeli létmódra és értékrendre akarnak nevelni. Úgy is fogalmazhatok, hogy az a kimondott-kimondatlan *céljuk, hogy segítsék a gyerekeket középosztályivá válni* (változtatni a habitusukon is), mert ez fogja elősegíteni társadalmi előmenetelüket. Ezzel tehát egy *pedagógiai ideológiai mintázat* is azonosítható az osztályideológiai mellett (azzal összefonódva). Erre még visszatérek a középosztályiság fogalmának kifejtésénél kifejtésénél, a *4.5. fejezet* szövegdoboz utáni részében. Itt most e középosztályi ideológiai mintázat mögötti mechanizmusokat mutatom be.

4.4.3. A középosztályi ideológiai mintázat mögötti anyagi-társadalmi struktúra

A társadalomtudományi kutatások régóta felmutatják, hogy *az iskola(rendszer) hogyan szolgálja a középosztálynak (vagy a köztes osztályoknak) az újratermelését* az osztályszerkezet megerősítésével a társadalmi viszonyok és a kultúra szintjén is. *Bourdieu* klasszikus szövegeit érdemes itt újra idézni. Állítása mondhatni sokkolóan szembemegy az iskola társadalmi hasznosságának diskurzusával (amely egyébként szintén része a középosztálybeli ideológiai mintázatnak).

A hagyományos oktatási rendszer viszonylagos függetlenségének köszönheti, hogy *sajátos módon járulhat hozzá az osztályviszonyok szerkezetének újratermeléséhez*; elég ugyanis, ha saját szabályainak engedelmessé válik, ezzel máris és mintegy ráadásul, azoknak a külső elvárásoknak is eleget tesz, amelyek a fennálló társadalmi rend legitímálására való funkcióját meghatározzák. (Bourdieu, 1974, p. 73; kiemelés a szerzőtől)

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

Bourdieu egyenesen azt mondja: az iskolában az „azonos módon programozott személyek sorozatgyártása” (Bourdieu, 1974, p. 68) folyik a dolgos aszkézissel jellemezhető kispolgári létre való neveléssel. Elemzése meggyőző magyarázó erővel rendelkezik a Kálvin és a Petőfi

viszonyrendszerére vonatkozóan is. Az általam **középosztálybeli ideológiai mintázatként** azonosított mechanizmus *mögött ott van* tehát egyrészt a társadalom *osztályszerkezete* és annak merevsége, másrészt a *köztes osztályok saját elképzelt pozíciójának megőrzése*.

A hazai osztályszerkezet kapcsán fontos kiemelni, hogy nemcsak zárt, de – ahogyan Tóth István György és Szelényi Iván kimutatja (idézi Éber, 2020) – a felső 10-20%-ra különösen jellemző a bezáródás a vagyon átörökítése, a házasság és az elit egyetemeken tanulás által. Az OECD 2018-as jelentésében arról beszélnek, hogy a magyar társadalomra a „ragadós padló” jellemző (nehéz egy alsóbb osztályból felemelkedni), de ezt kiegészíti a „ragadós plafon” jelensége is, vagyis a kedvezőbb pozícióban lévő is könnyen, erőfeszítések nélkül, az örökölt erőforrásai révén meg tud maradni pozíciójában. Erre a jelenségre az iskolarendszer is ráerősít. A Kálvin elkülönítettsége kapcsolható a „ragadós padló”-mechanizmushoz. A Petőfit a résztvevők nem sorolták az „elit iskola” kategóriájába, és – benyomásaimra és az interjúkra támaszkodva – inkább úgy írható le, mint a köztes osztályok (vegyesen) alsóbb és felsőbb tagjainak iskolája. De ha a csepp Éber Márk által leírt modelljét tekintjük (ld. a [3.10. Osztályviszonyok, osztályszerkezet, sokféleség és iskola](#) fejezetben), akkor a *felső 10-20%-ba* nagy valószínűséggel *beletartoznak* a különféle erőforrások mentén (vagyon, kulturális és társadalmi erőforrások) az odajáró diákok családjai (háztartásaik).

Éber az egyéb (pl. a fenti) szociológiai osztályszerkezet-elemzéseket elhelyezi a **tőkefelhalmozás világrendszerben érvényesülő tendenciájába**, s ennek mentén kimutatja, hogy a felső osztályokat privilegizáló tőkés rendszer alapvető jellemzője ez a fentebb leírt **osztálypolarizáció** (más mértékben és módokon a centrum-félperiféria-periféria viszonylataiban) (vö. Éber, 2020). Ennek legfontosabb forrásai: a munka kizsákmányolása, valamint a kulturális és társadalmi erőforrások kihasználása, megtartása (pl. házasság révén) és átörökítése. Fontos, hogy a **munka tőkévé válása** tekintetében nemcsak a hagyományos értelemben vett bér munka kizsákmányolását tekinti lényegesnek, hanem mások korábbi munkájának kihasználását az *átörökítés*, öröklés révén,⁹⁷ és a pedagógusok *reproduktív*, sokszor alulfizetett oktatási munkájának kizsákmányolását is az iskolarendszerben, amely a kulturális és társadalmi erőforrások megtartásához és növeléséhez járulhat hozzá. (A több erőforrással rendelkező, magasabb osztályba tartozók kihasználják a reproduktív szférában dolgozó, kevesebb erőforrással rendelkező pedagógusok munkáját a saját előmenetelük érdekében.)

A tőkés világrendszer fenntartásához szükség van erre a polarizációra. A minél nagyobb és minél olcsóbban (a hátrányok áthárításával) megszerezhető tőke felhalmozása miatt, amelyet a kicsi és zárt felsőbb osztályok és a szélesebb köztes és alsó osztályok dinamikája tesz lehetővé. Ideológiailag viszont a tőkés, legfelső osztályok ehhez a folyamathoz jó, ha megnyerik szövetségesnek a köztes osztályokat. A fent leírt **középosztálybeli ideológiai mintázat** pedig kiválóan alkalmas arra, hogy a *mi-ők elkülönülést* az *alsóbb osztályok* és az *egységesnek elképzelt „középosztály”* közötti viszonyrendszerre helyezze át.

⁹⁷ Az öröklés mint a „természetes” vagyonszerzés ideológiája nagyon mélyen gyökerezik a hazai (és általában sok) társadalom szemléletében. A kritikai megközelítések viszont felmutatják, hogy ez az egyik fontos forrása a tőkefelhalmozásnak, és így az egyenlőtlenségek növelésének is.

Eközben a különbségek valójában *sokkal-sokkal nagyobbak* a legfelső osztály (1%) és a felsőbb-köztes osztályok kevesebb tőkével és erőforrással rendelkező tagjai (10-20%) között, mint ez utóbbi osztályok, és akár a legalsóbbak között. Tehát a nagytőkések és a Petőfibe járó diákok háztartásai között sokkal nagyobbak az erőforrások és a termelésben betöltött szerep tekintetében is az eltérések, mint a Petőfihez és a Kálvinhoz tartozó háztartások között. *Kulturálisan* (a kulturális képzeletben) azonban sokkal *erősebbként jelenik meg a középső és az alsó osztályok közötti különbség*, mint *amennyire materiálisan* (beleértve a társadalmi és a kulturális erőforrásokat is) az. Ez a láthatatlan szövetség a felső tőkés és a köztes osztályok között egy olyan középosztályi ideológiai mintázatot eredményez, amelyben a *mérce, alap* és a társadalom fogalmának értelmezési kerete is *az elképzelt középosztályi lét*. Ebben a formában ez egy rendszerigazoló (hegemón) ideológia, hiszen az osztálykülönbségek materiális tényezői helyett a (kulturálisan is) középosztályhoz tartozás kritériumát adja meg a „társadalmi felemelkedés” zálogaként. Ezzel a *kapitalista rendszert* és a belőle fakadó osztályviszonyokat *természetes keretként jeleníti meg*, és egyben *elfedi a tőkefelhalmozás* mechanizmusait.

Mindehhez társul még egy másik folyamat is: a félperiférián a *köztes-közvetítő osztályok saját felzárkózásának* mechanizmusa, és az ehhez kapcsolódó hegemón középosztályi ideológiai mintázat. Ez utóbbi a köztes osztályok *saját felzárkózását a centrumországok hasonló osztályaihoz* az egész társadalom *felemelkedéseként beszéli el*, jeleníti meg. Ismét Éber írja ezt le éleslátóan:

A köztes-közvetítő osztályok egyfelől tehát ugyanolyan vagyonra, jövedelemre, élet-esélyekre és életfeltételekre vágnak, amilyeneket tanulmányútjaik, utazásaik, közvetlen és közvetett tapasztalataik alapján a centrum középosztályainak tulajdonítanak. Másfelől azonban visszatérően megtapasztalják, hogy félperifériás és perifériás világrendszerpozícióban lehetőségeik jóval szűkebbek. Hol keressék ezek után a felzárkózás útját? Hogyan ériék el, hogy minduntalan akadályokba ütköző utolérési törekvésük teret nyerhessen? A megoldást a helyi állam megszerzése és *a felzárkózás közös projektté formálása jelenti*. A félperiférián és a periférián kisebb a tőkefelhalmozás mértéke, ebből következően csak sokkal szűkebb és vékonyabb „államtól független” „középosztályi” léthelyzet jön létre a „szabadpiacon”. A perifériás és félperifériás köztes-közvetítő osztályok így a helyi állam segítségével kívánnak felzárkózni. Saját törekvéseik akadályozottsága miatt a felzárkózás akarását nem pusztán saját felzárkózásuk (önző) követeléseként, hanem jellemzően az egész nemzet, társadalom, ország vagy nép felzárkózási programjaként fogalmazzák meg. Saját ambícióikat közös érdekként tüntetik fel, ezért pedig a társadalom olyan csoportjainak erőfeszítéseit is mozgósítják, akiknek ténylegesen nincsen esélyük elérni a centrum középosztályi eszményét. Vagyis a köztes-közvetítő osztályok pozíciójavítási törekvése válik a félperifériás és perifériás államok utolérési törekvésének egyik hajtómotorjává. Saját felemelkedési törekvésüket a felemelkedés univerzális politikai projektjeként fejezik ki: *osztályprojektjüket a nemzet érdekeinek, a haza felemelésének, a társadalom felzárkóztatásának formájában juttatják kifejezésre*.

E törekvés „az elmaradottság politikáiként” mozgósítja a köztes-közvetítő osztályokat, nyomást gyakorol a politikára és a helyi államra, felzárkózási stratégiát kínál neki és egyben követel is tőle [...]. Az utolérés akarása egyúttal táptalajt nyújt a felzárkózás ígéretének és illúziójának is... (Éber, 2020, Kindle Edition, location: 2855–2866; kiemelés a szerzőtől)

Gagyai szerint – akitől Éber is meríti erre vonatkozó gondolatait – a tőkefelhalmozás *felívelő és kimerülő szakaszaiban* a köztes osztályok jellemzően *váltogatják szövetségeiket* a felső-uralkodó vagy az alsóbb osztályokkal (ez utóbbi esetben a felzárkózás kudarcát közös sérelemként feltüntetve) (vö. Gagyi, 2019). Ehhez hozzáteszem, hogy meglátásom szerint e kétirányú szövetségkeresés nemcsak időszakokat tekintve, de akár *egy időben is* jelen lehet a köztes-közvetítő osztályokban. És ehhez (párt)politikai dimenziók is társulhatnak. A köztes-közvetítő osztályok balliberális kötődésű tagjai és frakciói a jobboldali kézben lévő állam által elhanyagolva valamilyen szinten – ideológiailag mindenképp – szövetséget kereshetnek az alsóbb osztályokkal, a válságtól és a kimerüléstől függetlenül is. A *Kálvin és a hozzá tartozó középosztálybeli értelmiségiek* (a tanárok és a segítői kör) alapvetően egy ilyen, politikai értelemben „kiszorult” frakció tagjainak tekinthetők. Az ott tanító emberek missziója persze sokféle forrásból táplálkozik (erkölcsi megfontolások, egyéni anyagi érdek, vallási meggyőződés, társadalmi elkötelezettség stb.), de *a hátrányos helyzetűek, a cigányok felemelkedésének célja*, küldetése **egyfajta ideológiai mintázatként** is működik, amelyben a felsőbb osztályokkal és a velük szövetséges állammal való szembenállás jelenik meg. Az intézmény önértelmezésében *haladó iskolaként* jelenik meg, ami *szemben áll az állammal*, amely magára hagyta a leszakadókat. Ez az önmeghatározó narratíva bizonyos értelemben megfelel a valóságnak, de amikor együtt jár a társadalom értelmezésének egyeduralkodó, leereszkedő középosztályi perspektívájával és egy kevésbé reflektált osztálypozícióval, akkor ideológiai mintázatnak tekinthető. Ennek egyik fontos jellemzője, hogy az osztályalapú önmeghatározásból hiányzik a rendszerre való tágabb reflexió. Hozzáteszem, hogy nem szeretném azt az érzést kelteni az olvasóban, hogy ez valami negatív és elnyomó ideológia, amelyet a „rossz” középosztálybeliek dédelgetnek magukról. Egyrészt itt nem egy erkölcsi értelemben döntésekhez kapcsolódó, egy csoport által felépített gondolatrendszeréről van szó, hanem egy olyan értelmezési perspektíváról, amelyet egy középosztálybeli személy is mintegy „megkap”. Másrészt ez egy a középosztályi – ahogy később még kiemelem: szintén sérülékeny – helyzetben teljesen jogosan és jól működő önértelmezés. Az más kérdés, hogy rendszert megerősítő jellege van, de nem önmagában elnyomó.

Szeretném kiemelni, hogy maga a *liberális megközelítés* is ilyen *rendszermegegerősítő ideológia* lehet. A fent leírt középosztálybeli felzárkózási mechanizmus nem csak a konzervatív ideológiákhoz köthető. Amit osztályideológiai mintázatként írtam le, az bizonyos értelemben *független a politikai világlátás ideológiáitól*. Egy konzervatív és egy liberális tanár vagy intézmény tevékenysége és értelmezései mögött egyaránt fel lehet tárni ezt a középosztályi (és persze tágabb tőkefelhalmozási) érdekeket szolgáló ideológiai megközelítést. Másrészt viszont ennek a fent leírt, osztályérdekek mentén szerveződő folyamatnak vannak *konzervatív és liberális ideológiai kapcsolódásai* is. A konzervatív megközelítésben

különösen erős a középosztály megerősítésének és kiemelt társadalmi szerepének diskurzusa, vagy az olyan kifejezetten jobboldali narratívák, mint a munkaalapú társadalom. Ezek jól rímelnek a saját ambíciók közös érdekékként való feltüntetetésének mechanizmusára. De a liberális felzárkózásnarratívák is, amelyek a „Nyugatot” az ideális célként jelölik meg (amelyhez képest el vagyunk maradva), szintén beleilleszkednek ebbe az osztályérdekeket szolgáló folyamatba. A konzervatív és a liberális ideológiai mintázatokat és ezek szerepét vázoló fel a következő fejezetben.

Mielőtt továbblép az olvasó a következő fejezetre, szeretném ismét megszólítani. A felmutatott elemzés kihívást jelent egy magát középosztálybelinek tartó ember számára. Ha azt állítom, hogy szépen felépített középosztálybeli létünk *egyfajta illúzió*, és erre ráadásul egy *uralkodó, rendszermegegerősítő ideológia* is épül, az nem egy könnyen befogadható állítás. Mikor tréningeket tartunk, amelyekben a résztvevők a saját osztálypozíciójukra reflektálhatnak, akkor sokszor dramatikus eszközöket használunk ehhez, például elrendezve a társadalmi viszonyokat a térben, ahol láthatóvá válnak a különbségek és ezek értelmezései is.⁹⁸ Itt nincsenek meg ezek az eszközeim: tehát *csak a szövegre támaszkodhatok*. Remélem, hogy ezt a nem könnyű okfejtést átlátta az olvasó, és legalább nyitott arra, hogy elgondolkodjon az elképzelt középosztálybeli *fantázia ideológiai jellegén*.

Ezzel kapcsolatban pedig két fontos szempontra szeretném még felhívni az olvasó figyelmét.

Ahogy fentebb is írtam, ez a fajta „illúzióleépítés” nem akar valamiféle középosztályi büntudatkeltés lenni. Bizonyos megközelítésekben ez az „ismerd el a saját privilégiumaid, hogy tudj más társadalmi csoportokkal jól együttműködni” elvárása kiválthat egyfajta középosztálybeli büntudatot. Én azonban ezt nem tartom előrevivőnek a társadalmi-politikai cselekvés tekintetében. Az ideológiai beágyazottság elismerése pont azt hozhatja magával, hogy átlátjuk: ez a rendszerigazoló önértelmezés nem a saját döntésünk következménye, és büntudatot is értelmetlen érezni miatta. Miközben a középosztálybeli pozíció itt erősen az alsóbb osztályokhoz való viszonyban, és ezért valóban jobb helyzetként jelenik meg (csak úgy, mint az „ismerd fel privilégiumaid” perspektívában), az is látszik, hogy maga a köztes osztályokhoz tartozás is egy rendkívül sérülékeny, és valójában nem sok erőforrással felvértezett létmód. A középosztályiság része a küzdelem a státusz megtartásáért, ami sok munkával és/vagy tanulással jár [ld. később a „tanulósok” és „nem tanulósok” két csoportját a Petőfiben a [4.9. Értelmisséginek lenni](#) fejezet végén, és a [4.11. Nemközéposztálybelinek lenni – ellenállás és cselekvőképesség \(ágencia\)](#) fejezet elejét]. Amikor a saját felzárkózásunkért küzdünk, akkor ez a fajta sérülékeny pozíció is vezet minket. Más társadalmi osztályokról nem tudomást venni tekinthető egyfajta védekező mechanizmusnak is ebben a küzdelemben. A fent leírt prolinap (a [4.4.1. A Petőfi és a középosztálybeli ideológiai mintázatok](#) fejezet végén) mögött pedig a köztes osztályhoz tartozás elvárásaiból és stresszéből való kibújás performansa is ott lehet (a lazaság eljátszásával).

⁹⁸ Erről a tréningről ld. [Kovai et al., 2021](#).

Ezzel együtt a másik oldalon nem tehetem meg, hogy elhallgatom a köztes-közvetítő osztályok különleges felelősségét. Nekünk – pont az iskoláztatás miatt – megvan az a lehetőségünk, hogy felismerjük az elkülönítés mögötti tényezőket, és ebben a *saját osztályfrakcióink cinkos szerepét is*. Sérülékeny pozíciónk ellenére jó, ha élünk ezzel a lehetőséggel. Arra bátorítom az olvasót, hogy ezzel az önreflexióval olvassa tovább az elemzést.

4.5. A látszat csal! Liberális és konzervatív ideológiai mintázatok, valamint a félperifériás tőkefelhalmozás

Az elkülönüléshez és az iskolarendszerhez kapcsolódóan fontos kontextust jelentenek az *ezeket magyarázó konzervatív és liberális ideológiák*. Ezeket is inkább mintázatoknak nevezem, mert nem céloom itt részletes körülhatárolásuk és elemzésük. Önmagukban ezek az ideológiák jobban leírhatóak lennének, mert sok konkrét szövegben kifejeződnek. De nagy vállalkozás lenne egy ilyen hatalmas szövegtörzs (szövegek összessége) feldolgozása. Egy korábbi munkámban kísérletet tettem a különféle oktatásra vonatkozó ideológiai mintázatok összefoglalására (*Mészáros, 2013*), de ott sem készítettem alapos ideológiai elemzést. Itt is inkább olyan elemeket ragadok meg, amelyekkel a terepmunka során találkoztam, kiegészítve ezeket a korábbi elemzésem során már feltárt tényezőkkel.

Az oktatásra (és különösen az elkülönülésre), oktatási szegregációra vonatkozó *konzervatív megközelítés* vagy beszédmód (diskurzus) közvetlenül *nem igazán volt jelen* a terepmunkám során. A *Kálvin* tanárai egyöntetűen nem értettek egyet a médiában is megjelenő „szeretetteljes” szegregációra vonatkozó narratívával, és az oktatáshoz kapcsolódó egyéb, (neo)konzervatívként azonosítható értelmezésekkel, mint például:

- a leszakadók vagy lemaradók problémaként kezelése az oktatásban (a középosztályi normál diákhöz képest);
- az oktatás normatív kereteinek kiemelése (osztályzás, hierarchia, szabályozott tartalmak stb.);
- az oktatás hazafias, nemzeti tartalmának fontossága, stb.

A *Petőfiben* a tanárok sokkal kevésbé nyilatkoztak politikai kérdésekben, de aki velem erről beszélt, az szintén ellene volt a fenti megközelítéseknek, és az érződött, hogy nem kifejezetten voltak támogatóak ezekkel az értelmezésekkel kapcsolatban. Ahogy fentebb Tomi mondta, az iskolát inkább egy *liberális légkör* hatotta át. Ez volt a résztvevők benyomása is. A diákok szerint voltak tanárok, akikre ez nem volt igaz, és ez valószínűsíthető, de előttem nem nyilvánultak meg ilyen módon. A konzervatív diskurzus egyes elemeivel kapcsolatban pedig inkább az volt a benyomásom, hogy nem foglalkoztak velük: például azzal, hogy mennyire jó a hátrányos helyzetű tanulók külön oktatása. Amikor a másik kutatási terepem szóba került, a legtöbben egyfajta adottságként kezelték, hogy vannak

ilyen iskolák, amelyek nehéz terepek. Ez utóbbi egyébként már azt mutatja, hogy akkor is, ha nem explicit módon vannak jelen, a *konzervatív értelmezések mögötti ideológiai mintázat nagyon is kifejti hatását*. Egyrészt alakítja az iskoláztatásról szóló köznapi értelmezéseket (még akkor is, ha valaki nem azonosul explicit módon, tételesen az ideológiai tartalommal), másrészt ezek az ideológiai alapok erősen leképeződnek az oktatáspolitikai intézkedések szintjén is, és így kikerülhetetlen *keretét adják az oktatásnak*. Azt pedig már láttuk, hogy ez a keret hogyan szolgálja ki a kapitalista rendszer tágabb érdekeit és újratermelését. Az értelmezések így válnak ideológiai természetűekké.

A *Kálvin* tanárai – szemben a sokkal apolitikusabb petőfisekkel – így is azonosították (ideológiaiként) e konzervatív megközelítéseket, és *ellenértelmezéseket* állítottak fel ezekkel szemben. Viszont az elleninterpretációk szintén *ideológiaiak* voltak. A hazai kontextusban a kormány konzervatív ideológiájával a **liberális megközelítés** áll határozottan szemben. Ezt azonban *sokkal kevésbé azonosítják a tanárok ideológiaként*. Azon a ponton, amikor az iskola fölött lebegett a lehetőség, hogy maga is perrel nézhet szembe, mert szegregáló intézmény,⁹⁹ akkor többen ideológiaiként azonosították a liberális megközelítésnek ezt az elemét, de azonosultak több más dimenziójával is.

A liberális megközelítéssel kapcsolatban érdemes egy korábbi emblematikus eseményhez visszanyúlnunk. 2002-ben nagy nyilvánosságot kapott az akkori SZDSZ-es Magyar Bálint által vezetett oktatási minisztérium közbelépése, amikor Jászladányban a szülők alapítványi iskolát hoztak létre, s ezzel gyakorlatilag egy külön iskolát, ahová a nem roma gyerekek járhattak. A minisztérium nem adta ki az intézmény oktatási azonosítóját. Az ok világos volt: a nyílt szegregáció elítélése.¹⁰⁰ Amire korábbi cikkemben (*Mészáros, 2013*) és fentebb is felhívom a figyelmet, hogy mindeközben a szegregáció jelenségéhez alapvetően hozzájárult az iskolarendszer liberális, szelektív jellege, amely a liberális oktatáspolitikai része is volt. De ha mélyebb szintjeit tárjuk fel a mögöttes ideológiai mintázatnak (a fent bemutatott liberális oktatáspolitikai problémáin túl), akkor még több ellentmondásos elemet találunk.

A Kálvinban a tanárok beszélgetéseiben a roma tanulók diszkriminációja és szegregációja *erkölcsi rosszként* jelent meg. A liberális megközelítés a jászladányi iskolaügy kapcsán is az *emberi jogi és erkölcsi* dimenziókra hivatkozott, és a szegregált iskolákkal szembeni perek is ilyen jellegű érvekre épültek. Joggal vetődhet fel a kérdés, hogy miért tekintem *ellentmondásosnak és ideológiai* ezt az érvelést (mintázatot). Kétségtelenül nem azért, mert ne értenék egyet az elkülönítés emberi jogi és erkölcsi szempontból elítélendő voltával. Azt állítom azonban, hogy ezek **az értelmezések elfednek** (fentebb már ismertetett) **mélyebb materiális mechanizmusokat** (ez bizonyos értelemben a funkciójuk), elviszik a figyelmet a valóság e mélyebb rétegeiről és a morális és jogi dimenziókon túli okokról. Ráadásul egy *összetettebb mintázatba* illeszkednek. Ebben nemcsak a szegregáció

⁹⁹ Ezzel kapcsolatban az igazgató elbeszélésére tudok csak támaszkodni, aki kifejezte ebbéli félelmét. Azt nem tudom, hogy ez mennyire volt valós veszély.

¹⁰⁰ Az OM közleménye: <http://www.nefmi.gov.hu/miniszterium/2002-090803-6>. Az ügy részletes leírása (a szembenálló érvek felsorakoztatásával) megtalálható itt: *Jászladányi iskolaügy*. Political Capital. https://politicalcapital.hu/konyvtar.php?article_read=1&article_id=812

szerepel, hanem az *oktatás szabadságának ideálja*, amelyben benne van a *korszerűség* fogalmának kiemelése, a *haladás* és a más („nyugati”) oktatási rendszerekhez való *felzárkózás* narratívája. Ahogy az igazgató jelszóként elmondja, mikor az iskolában a tanárok egy innovációs csoportot indítanak: „A cél, hogy a konzervatív intézményből haladó intézménnyé váljunk.” (TNK 2019. 03. 29.) Ez a fajta *liberális-konzervatív kettéválás*, polarizáció *elfedi* a kormány szegregáló politikája és ideológiája (és a liberális kormányok oktatáspolitikája) mögött (is) álló, a félperifériás tőkefelhalmozáshoz kötődő folyamatokat. Ezeket többek között a centrumtól való függőség és az informális munka szükségességének érdekei hatják át (ahogy a [4.1. Gettóiskola – fancy iskola](#) fejezet második részében leírtam). A „zárkózzunk fel a fejlett Nyugathoz”¹⁰¹ (oktatási értelemben is), és a haladó, korszerű Nyugat képe pedig szintén egy olyan ideológiai mintázat része, amely *nem engedi látni, hogy számos társadalmi probléma* a félperiférián épp *a centrumországok* (a „Nyugat”) *hatalmi pozíciója miatt is* alakulnak ki. Ráadásul ez az *öngyarmatosító* felfogás ([Kiossev, 1999](#)) ideológiailag jól alá tudja támasztani, meg tudja alapozni ezt *függő viszonyt*, és hozzájárul annak fenntartásához (ld. még a [3.10. Osztályviszonyok, osztályszerkezet, sokféleség és iskola](#) fejezetet). Politikailag a centrumot megtartja egy elérendő célként megjelenő ideálképben, s így sokkal nehezebb rákérdezni a centrumtól való függésünkre is.

A mélyebb, strukturális mechanizmusokat tekintve tehát a kormány *nyugatellenes, neokonzervatív* ideológiája (annak oktatási elemeivel) és a centrum *neoliberális, gyarmatosító, kapitalista* tendenciái az ehhez csatlakozó *liberális felzárkózásnarratívával* – a látszat ellenére – *egy oldalon állnak*, s áttételes módon *ugyanazt a szelektív oktatási rendszert erősítik meg*. Ahogy Éber felhívja rá a figyelmet: baloldali szemszögből mindkettő *konzervatív*.

Itt egy pillanatra szeretnék kitérni a *korszerűség és a szabad, alternatív oktatás ideológiai mintázatára* is. Joggal vetődhet fel, hogy oktatáskutatóként miért nem köteleződök el egyértelműen a modernnek tekintett oktatás mellett, amely a tanulók autonómiájára épít, előnyben részesíti a csoportmunkát, a társadalmilag is korszerűbb ismereteket, a kompetenciák fejlesztését, szemben a lexikális ismeretekkel. Ezek az oktatásra vonatkozó értelmezések erősen jelen vannak a neveléstudományban, amelynek képviselői Magyarországon gyakran elmondják, leírják, hogy a kormány nem veszi figyelembe ezeket a „haladó” nézeteket. A kritikus hozzáállásom oka nem az, hogy konzervatív módon rossznak gondolnám, ha csoportmunkát használunk, ha demokratikusabbá tesszük az oktatást, ha építünk a tanulói autonómiára. Ezek mögött a gondolatok mögött sok valóban fontos érv és kutatási adat is áll. Ahogy azonban már korábban is jeleztem, a tudomány szintén

101 A nemre és a szexualitásra vonatkozó diskurzusok kapcsán ezt a „fejlett Nyugathoz kell csatlakoznunk”-tendenciát nagyon jól leírta Kováts Eszter (2022). Hasonló mintázatot azonosítok az LMBTQ-mozgalomhoz kapcsolódóan ([Mészáros, 2018](#)), és most ezt az oktatásra is alkalmazom.

nem mentes az ideológiai mintázatoktól. E felfogásoknak pedig sok kritikája megjelent a neveléstudományon belül is. Ezekre itt most nem tudok részletesen kitérni, ezért csak *néhány problematikus* pontot emelek ki ezzel a liberálisként aposztrofálható ideológiai mintázattal kapcsolatban:

- A korszerűség, modernség és haladás *nem értékfüggetlen* fogalmak, és az értékeket, amelyekre épülve néhányan valamit korszerűnek címkéznek, számos gazdasági-társadalmi szempont formálhatja (pl. a kapitalista termelés technológiai érdekeltségei).
- Gyakran egyoldalúan úgy jelenik meg, hogy *a haladás letéteményesei a centrumországok* (illetve azok oktatási rendszerei), anélkül, hogy reflektálnának a periféria és a félperiféria kontextusára, és arra, hogy bizonyos fajta korszerűség ezen országok kapitalista világszisztemben betöltött helyéből is következik.
- *A demokratikusabb, szabadabb, másféle (alternatív) oktatás a jelenlegi tőkefelhalmozás által dominált, az újratermelést (reprodukción) leértékelő és neoliborális tendenciákat követő oktatási rendszerekben tipikusan a felsőbb osztályok privilégiuma.* Önmagában ennek vágya, ideálja, vagy akár követelménye nem tud ezen a struktúrán változtatni, és nagyon nehéz is erőforráshiányosan ezt a fajta oktatást megvalósítani, elérni.
- *A kompetenciaalapúság, a praktikus tudás előtérbe kerülése valójában szintén jól beleilleszkedik abba a neoliborális tendenciába, hogy mindent a gazdasági hasznosság és eredményesség oldaláról közelítsünk meg* (ennek következménye pl. a nem praktikusnak tekintett bölcsészettudományi megközelítések háttérbe szorulása).
- *A kreatív-kooperatív munkafarmákat az oktatásról szóló közbeszédben gyakran explicit módon is hozzákötik a multinacionális cégeknél elvárt munkakultúrához, és nincs reflexió sem arra, hogy ez a fajta munkavégzés csak a társadalom kisebb részének sajátja, sem arra, hogy ez a szépen csomagolt munkaideal végső soron ugyanúgy a profit-termelést szolgálja.*
- A tanulói és tanári *autonómia* ideálképe összekapcsolható *a neoliberalis, önmagát felépítő ember* képével (ld. a *neoliberalizmus antropológiájáról* szóló okfejtést a [3.8. Kapitalista világszisztem, gyarmatosítás és neoliberalizmus](#) fejezet utolsó részében), és a társadalmi valóságból és a hatalmi struktúrákból kiragadva szintén inkább ezek megerősítését fogja szolgálni, például ráerősítve a kapitalizmus individualizációs tendenciáira.

Az oktatás liberális ideológiai megközelítése mellett a *liberális ideológiai mintázat* tágabb, sokszor *nyilvánvalóként* feltűnő *értelmezési keretként* is jelen van. Például az igazgató az Amerika Napot az iskolában azzal nyitja meg, hogy élte az Egyesült Államokat mint a szabadság földjét. „Ott a szabadság lángja, ott mindenki saját maga élhet a szabadságával...” (TNK 2019. 05. 21.) A naplómban megjegyzem, hogy kijelentéseivel érdekes feszültségbe kerül a nap több jelenete. Amerikai önkéntesek jönnek az iskolába, és végig az a benyomásom, hogy valójában nem a szabadság, hanem az ő szempontjaik állnak a középpontban. Minden módon igyekezni kell nekik kedvezni, lesni minden szavukat, az ő önkénteskedésüket kiszolgálni.

Erő szól, hogy jópofizni kell az önkéntesekkel, gyorsan kell egy angol fordító. Petrának azt mondja: „Dobj el mindent, és gyere!”

Petra: „De nekem az osztályommal kellene lennem.”

Ernő: „Most ez a legfontosabb!”

(TNK 2019. 05. 21.)

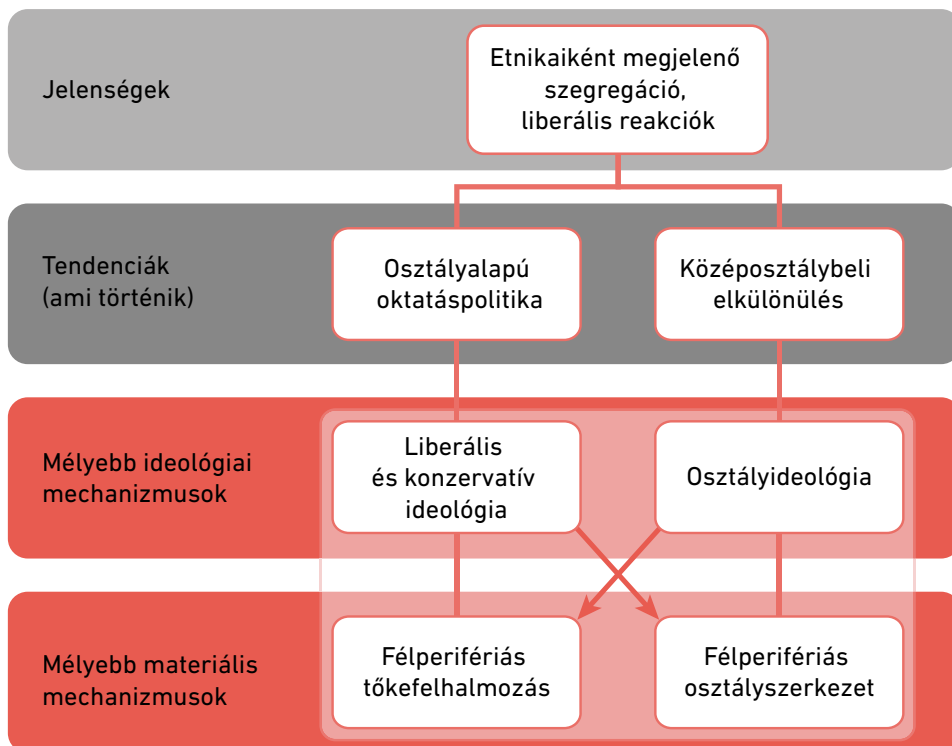
A liberalizmus iskolai jelenlétére még visszatérek (ld. a [4.9. Értelmiséginek lenni](#) fejezetben a petőfis diákok fogalmi készletére vonatkozó részt és a [4.14. Lehetséges-e a kritikai társadalmi nevelés?](#) fejezet végét), itt most csak azt akartam kiemelni, hogy ez a tágabb ideológiai keret – mint alapvető kiindulópont – megerősíti a fentebb leírt liberális oktatási ideológiai mintázat működését is.

A Kálvin tanárai e **két ellentmondónak látszó konzervatív ideológiai mintázat közé szorulva találják** magukat. A legtöbben egyetértenek a liberális (de valójában szintén konzervatív) érvelés fő gondolataival, de látják, hogy ezek a gyerekek nem járnának más iskolába, ha a Kálvin nem létezne, és nem azonosulnak az iskolájukat perrel fenyegető aktivizmussal, miközben az többször fölvetődik a beszélgetéseikben, hogy igazából a legjobb az lenne, ha nem lenne szükség az ilyen iskolákra, mint a Kálvin, és hosszú távon azon kellene gondolkodniuk, hogy megszűnjének ők maguk is. A mélyebb, strukturális okokra való rálátás a kutatás vége felé fel is merült néhányakban (ld. a [4.15. Társadalmi nevelés: demokrácia, tanterv, ideológiák fejezet](#) végén), de a meglévő konzervatív (liberális) ideológiai mintázatok keretei sokkal erősebben érvényesültek.

Az alábbi [7. ábra](#) az előző két fejezet elemzését foglalja össze röviden. A **kritikai realizmus módszertanát** követve a *felszíni jelenségek* mögött *tendenciákat* és még mélyebb *mechanizmusokat* azonosítottam. E két szint nem különíthető el egymástól élesen, és a mechanizmusok terén több réteget (ideológiai és materiális-társadalmi) tártam fel. A *réttegződés viszont fontos*: a legmélyebben a struktúrák vannak, s azok hatnak az ideológiai mintázatokra, amelyek tendenciákban fejeződnek ki, és végül ezekből jönnek a felszínen megjelenő jelenségek. Az egyes elemek össze is kapcsolódnak: a félperifériás tökefelhalmozás, az osztályszerkezet és a különféle osztály- és (oktatás)politikai ideológiák például szoros viszonyban vannak egymással.

Az ábra természetesen leegyszerűsítő. A tendenciák és mechanizmusok sokkal összetettebb rendszerét lehet feltárni a jelenségek mögött. Például részben kimaradt a *pedagógia történeti* dimenzió: a hazai iskolarendszer és oktatás története, amely szintén beleilleszkedik a nemzetközi és globális folyamatokba. A szelektív iskolarendszernek megvannak a történelmi gyökerei, és a 90-es években nem véletlenül olyan mintákhoz nyúltak vissza, amilyenekhez. Az ideológiáknak is megvannak a maguk történeti és neveléstudományi, globális kontextusba elhelyezkedő sajátosságai. Például a *reform visszatérő diskurzusa* vagy ideológiája (Popkewitz, 2000) meghatározó a liberális megközelítésekben, és az ezzel való konzervatív szembehelyezkedés szimbolikusan egy a „nyugati liberális” ideológiákkal való harcot is megjelenít. Ezen túl a *2010-es oktatási fordulatban* – és ebben a harcban a liberális oktatáspolitikával szemben – benne rejlett a *korábbi kormányzatokkal*

való elégedetlenség, amelyek folyamatosan reformálni akartak, ideológiák mentén „nyomták le a tanárok torkán” (többek érzése szerint) a „modern oktatás” gondolatait, tűzön-vízen keresztül vitték a sokszor előkészítetlen integrációt, és általában is rosszul sikerült a reformokat a gyakorlatba beépíteniük (implementálniuk). Így nem nyerték meg maguknak sem a társadalom szélesebb rétegeinek, sem a pedagógusok többségének a rokonszenvét a reformok iránt. E látérettel valószínűleg több neveléstudománnyal foglalkozó kollégám vitatkozna, és valóban erősen a saját tapasztalataimra és elemzéseimre támaszkodik, amit itt leírtam. Valószínűsíthető azonban, hogy ezek a tényezők is ott voltak/vannak az oktatáspolitikai változások mögött (néhol explicit módon utalnak erre dokumentumok¹⁰²). A pedagógiatörténeti dimenziók feltárása azonban itt most nem célom. Jó lenne, ha a hazai neveléstudományban is elindulna egy a világrendszer megközelítésére építő, a magyarországi fejleményeket történeti-globális perspektívába helyező kutatási irány, amely ezeket a tendenciákat világosabban tudná azonosítani, és elhelyezni a kapitalista világrendszer mechanizmusaihoz kapcsolva is.



7. ábra. A szegregáció mögötti tendenciák és mechanizmusok

102 Például az *Iskola. Erkölc. Tudás. A köznevelés, szakképzés, felsőoktatási és felnőttképzési rendszer újjáépítése* című, belső körben terjesztett dokumentum, amely a kormányváltás után a köznevelési rendszer konzervatív reformjának kiindulópontja volt.

Kérdések további gondolkodásra

Az elemzés eddigi fejezetei megrajzolták azokat a főbb perspektívákat, amelyek mentén a további értelmezés is haladni fog. Itt most láthatta az olvasó, hogyan működik a kritikai realizmus megközelítése és az elméleti keret leírásában felvázolt fogalmak. Mielőtt továbblépünk, álljon itt néhány elgondolkodtató kérdés:

- Mennyire felelt meg az olvasó várakozásainak az elemzés a keret, a történet és az elméletek bemutatása után? Miben adott mást, mint amit várt vagy elképzelt?

- Mi jelentett különösen új meglátást az elemzésben?

- Mivel volt a legkönnyebb azonosulni, és mivel a legnehezebb a felvetések közül?

- Mivel vitatkozna a legszívesebben, és minek nézne jobban utána?

- Ha ezekkel a fogalmakkal próbál ránézni a saját iskolai tapasztalataira, mit értékelne át?

- Milyen gyakorlati következményei lehetnek ennek az elemzésnek?

Ezen utolsó kérdés megválaszolásához valószínűleg még nem kapott elég muníciót az olvasó. Az is jellemző az ilyen kritikai elemzések nagyívű struktúráit megismerve, hogy az olvasó úgy érzi, ez az értelmezés nem sok teret hagy a kezdeményezéseknek, a változásnak, a lehetőségeknek. Remélem, hogy a következő fejezetek majd finomítják ezt az érzést, hiszen célom utak felmutatása, kapuk kinyitása. Ehhez azonban a korábbi utakról való letérés és a tágabb struktúrák erejének megismerése vezet, amely elsőre lehet sokkoló élmény is.

4.6. Középosztálybeli habitus, iskolai ethosz és ideológiai mintázatok

A középosztályi ideológiai mintázat mellett – ahogyan már utaltam rá – a **középosztálybeli habitus** is fontos pedagógiai szerepet játszott megfigyeléseim szerint a diákok társadalmi szubjektumának alakításában (nevelésében). Láttuk az előző fejezetekben, hogy az *elkülönülés* és annak (középosztálybeli) ideológiai igazolásai a kontextusát adják a két iskola pedagógiájának, és maguk is szubjektumformáló hatásúak. A következő fejezetekben az *elképzelt „középosztályiságot”* (és az annak való ellenállást) elemzem tovább a **habitus és az ideológia** szempontjából.

Fernández-Balboa és Muros foglalja össze jól érthető módon a habitus, a szokások, a nevelés, az iskolai világ (*ethosz*¹⁰³) és az ideológiák összetett viszonyrendszerét (vö. Fernández-Balboa & Muros, 2006). Eszerint az olyan hétköznapi és jelentéktelen dolgok, mint az egyén ízlése az öltözködésben, szurkolásban, étkezésben stb. részt vesznek a társadalmi rend reprodukciójában. A test, a nyelvek és az idő használata mind-mind részei a társadalmi kontrollnak, így a nevelés számtalan eleme is, például a testhasználathoz és a nyelvhasználathoz kapcsolódó performanszok („állj fel”, „ülj le”, „maradj csendben”, „csengetésre éj vissza”, „mondd ezt” vagy „ne mondd azt” stb.). *A testi és nyelvi fegyelmelés* olyan *tartós mintázatokat* hoznak létre, amelyek belsővé válnak, és a tudat és akarat számára nem teljesen hozzáférhetőek. Kiváló példa erre az udvariasság. Az elvárt és tanított *udvariasság politikai* természetű. Közvetlenül megnyilvánulnak benne a társadalmi hierarchia különféle elemei: az osztályok, nemek, nemzedékek közötti viszony közvetlen elismerését jelenti és jeleníti meg.

A *habitus* a személyes szokásokban (*habits*) is megnyilvánul, és fordítva. Mindkettő ismétlődő és többnyire tudattalan cselekvéseket feltételez, a szokások azok, amiket egy személy bizonyos gyakorisággal tesz, míg a habitus *az általánosított cselekvésben* jelenik meg (azaz olyasvalamiként, amit sok ember gyakran tesz). Amikor a szokások intézményesülnek, habitussá válnak. A habitus viszont maga is előmozdít bizonyos szokásokat.

Az oktatás kontextusában a szokásokat formáló *kollektív ethosznak* nagy jelentősége van ebben az intézményesülésben. Az iskolák működésének írott és íratlan szabályai, a tudás szerkezete, az értékelés módja, a felvétel és bennmaradás kritériumai stb. *mind részei ennek az ethosznak*. Ez pedig befolyásolja a diákok valóságérzékelését, és hozzájárul egy konkrét típusú, közösen elfogadott értelmezés kialakításához¹⁰⁴ arról, hogyan kellene a dolgokat csinálni, hogyan kellene az embereknek cselekedniük, mit kellene fontosnak tekinteniük, stb. Így kényszerítik ki az intézmények bizonyos formák és normák, a tekintély, és végső soron a társadalmi rend tiszteletét. Bizonyos *ideológiák mintázatai* (pl. a szabványosítás, a központosítás, a bürokratizálódás, az elszámoltathatóság, a hatékonyságalapúság mögött álló neokonzervatív és neoliberais ideológiák) szintén *hozzájárulnak a habitus konkretizálásához*.

A habitus ebben az értelmezésben egyfajta finom vagy láthatatlan kényszerítőerőként írható le, amely az oktatás-nevelés során a testi valóság formálásán keresztül hat, együttműködve az ideológiai mintázatokkal és az iskolai ethosszal. (Még visszatérek arra, hogy ez nem teljesen van azonban így.)

Már láttunk példákat a középosztályiség megjelenésére mindkét intézményben. A terepnaplók elemzése során nagyon sok történet, pedagógiai és egyéb szituációt

¹⁰³ Az *ethosz* kifejezés az iskola belső világára utal: normákra, viselkedésekre, légkörre egyszerre (Allder, 1993; Donnelly, 2000). Hasonló a kultúrához, de az *ethosz* – ahogyan én használom – specifikusabb, és jobban megjeleníti a normatív, nem csak belülről fakadó keretet is. Minden iskolának van egy saját *ethosza*, de az iskola világának általában is.

¹⁰⁴ Ehhez jól kapcsolható Gramsci fogalma az alapnak tekintett közös jelentésadásról vagy a közös „józan észre” (*common sense*) épülő uralkodó (hegemón) ideológiáról (ld. a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetben).

tudtam a **középszályiság** fogalmához kapcsolni, amelyben koncentrálódik az ideológiai, ethoszbeli és habitushoz kapcsolható dimenzió, egymástól nem teljesen szétválasztható módon. A következő két fejezetben ezeket a szempontokat fejtem ki részletesebben.

4.7. Az iskolai ethosz és a fegyelmezés

Az iskolai ethosz kapcsán sok példát láthattunk már arra, hogyan a fegyelmező performanszok, rítusok, az iskola szabályrendszere formálja a diákok habitusát. A könyvem első részében említett jeleneteken túl még számos hasonlóval találkoztam.

[Történelemórán] Péter szendvicset vesz elő.

Tanár (ironikusan): „Neked meg egészségedre, Péter!”

Péter: „Tanár úr, nem ehetem meg?”

Tanár: „Óra van.”

Elteszi, de hangosan megjegyzi: „De fejlődő szervezet vagyok.”

[...]

A testnevelésórán Tomi nem hozott felszerelést. Csak ül mellettem. Kérdezem, unatkozik-e.

„Igen.”

Én: „Telefonozni sem lehet?”

Tomi: „Nem, még tanulni sem lehet, csak nézni és ülni.”

(TNP 2019. 02. 25.)

Különösen érdekes volt a *testnevelés*órákat megfigyelni, ahol nagyon jól tetten érhető ez a habitusformálás. A vigyázzállás, a sorban állás, a gyakorlatok katonás egymásutáni-sága a Petőfiben a középszálybeli habitushoz tartozó, *testet kontrolláló rend és fegyelem* performanszai. Például amikor a tanár minden teszióra elején a szokásos módon kiabál: „Rendeződj már egyes sorba!” Ezek egyébként sokszor olyannyira *kiüresedett rítusok* (amelyeket a tanár is csak az iskolai ethosz miatt követ), hogy már egyik fél sem veszi komolyan. Például szintén a tesziórán többször volt, hogy az óra végén a tanár megszokott „Osztály, vigyázz!” kiáltására senki nem állt vigyázzba, de a tanár nem is figyelt erre, csak befejezte az órát az „Egészségetekre!” záró kiáltással. A Kálvinban is hasonló módon próbálkozott az egyik testneveléstanár a vezényszavakkal, órai fegyelmezéssel – más kérdés, hogy ott sokkal nagyobb ellenállásba ütközött, de ez részben annak is volt köszönhető, hogy ő nehezen találta a hangot a diákokkal. Részletesen nem térek ki rá, de a terepnaplómban sok utalás van arra, hogy a testnevelésórán vagy egyéb tevékenységekhez kapcsolódó mozgás (például tánc) során is tetten érhető egy *középszályi testi, mozgásbeli performansz*, amely elkülönül a nemközépszályitól. A Kálvinban mikor például a gyerekek keringőt tanultak, a következő jelenet zajlott le:

Az osztályfőnök odajön, és hívja Ernőt, hogy jöjjön át, nézze meg, milyen szépen táncolnak a fiúk, s dicsérje meg őket. Át is megyünk. [... útközben látjuk, hogy] egy tanuló kijön a tornateremből, nem akar keringőzni. Ernő visszahívja azzal, hogy akkor csak nézze. Így visszamegy. Bemegyünk. Folyik a próba már zenével. Nem túl jól megy. A kiállót fiú mondja is: „Ugye, velük nem lehet!” De a beszúrt kommentjeiből inkább úgy tűnik, a mozdulatok zavarják, a pipiskedő lépdelés. Nevet is rajta.

(TNK 2018. 05. 30.)

Ebben a jelenetben látszik egyrészt, hogy a keringő (szimbolikusan a felsőbb osztályokhoz tartozó táncforma) itt a Kálvinban is kikerülhetetlennek tűnő *keret*, ha táncról van szó. Másrészt a diák megnyilvánulásában kifejeződik a távolság (ellenérzés), amit érez ez iránt. **Eltérő habitusok ütközése** látszik.

A Petőfi testneveléstanára a viselkedés két fontos elemének (zsebre tett kéz és csúnya beszéd) szabályozásáról és az ehhez kapcsolódó módszereiről beszélt nekem:

„Nálam zéró tolerancia van. Mindenki tudja: tesiórán zsebre tett kéz és csúnya beszéd: 20 fekvő[támasz]. Ha bárki mond valami csúnyát, hozom a szappant... Vissza lehet ezt szorítani. Nem sértődnek meg a 20 fekvő miatt. Már természetesnek veszik. A nagyobbak, ha mondtak valamit, már jelentkeznek, hogy tanárnő, 20 fekvő. Sokszor már mondanák, de megállnak, s nem mondják. A múltkor sítáborban voltam velük, s a buszon mondott valaki valami csúnyát, s ott is mondta, hogy megcsinálja a 20 fekvőt. Poénra vette.” Mikor a tanár a zsebre tett kezét emlegeti, akkor az enyém is ott van, nem tudom, észreveszi-e, de a végén rám kacsint.

(TNP 2019. 01. 30.)

E tanári performanszokban és az értelmezésükben (a tanár által) rejlik egy *ironikus* árnyalat is. Úgy is lehet értelmezni, hogy a tanár és a diák is tudja: ezek a középosztálybeli normák, amelyeket mindketten *át szoktak hágni*, de itt, *az iskolai ethosz jegyében alkalmazkodnak* ehhez. Mind megteremtjük ennek a látszatát (ez a tanár – velem beszélgetve – például többször használt csúnya szavakat). Persze a tanár itt nem mondja ki ezt, de van egyfajta játékosság a fekvőtámasz büntetésének performanszában. A katonai büntetésformákra utal, de azt kissé ironikusan jeleníti meg. Ezzel együtt itt mégiscsak egy középosztályi *normarendszer megerősítéséről* van szó, amelynek az áthágásáról tudunk, de mégis ideológiai és normatív keretként tekintünk rá. Ez a fajta ironia nem biztos, hogy a valódi reflexiót tudja ez esetben segíteni.¹⁰⁵

Bár kétségtelen, hogy sok különbség azonosítható a két intézmény között (pl. az informalitáshoz kapcsolódóan), de *a középosztálybeli és az iskolai fegyelmezési ethosz* tekintetében a *hasonlóságok* is szembeötlőek voltak. Ahogy megjegyzem az egyik óra kapcsán a Kálvinban: „Ez az óra egészen hasonló ahhoz, amit a Petőfiben látok. A gyerekek

¹⁰⁵ Ez kétségtelenül olyan pont, ahol az olvasó vitába szállhat velem, és nem is gondolom, hogy végleges választ tudnék adni arra a kérdésre, hogyan ítéltető meg kritikai szemmel egy ilyen némileg ironikus szabálykövetésre formálás.

követik a tanár utasításait, írnak, csöndben részt vesznek. A fegyelmezett test formálásának mechanizmusa érvényesül.” (TNK 2017. 10. 04.)

A fegyelmezés formái és mércéje is sokszor hasonló. Megfigyeléseim szerint az új igazgató által odahozott fiatal munkatársak egyrészt igyekeznek megértőek lenni, új módszereket használni, másrészt viszont amikor súlyosabbnak ítélt fegyelmezetlenséggel van dolguk, nagyon is „hagyományosnak” mondható módszerekhez folyamodnak.

A foglalkozás vége felé az egyik tanuló ki akar menni cigizni. Péter nem engedi, és figyelmezteti:

„Következményei lesznek, ha megteszed. Bírd ki még egy órát!”

Nem akarja, ellenkezik. Végül kiszalad. Péter utána, majd bentre (mintegy az egész iskolának) kiáltja: „Bandikának megvan a fegyelmi!”

(TNK 2018. 10. 05.)

Ennek kontextusa az is, hogy Ernőben, az igazgatóban egy idő után láthatóan erős rendrakási szándék indul el. Miközben új módszereket és oktatási struktúrát próbálnak ki, az iskolai életet rendezettebbé, fegyelmezettebbé szeretné tenni, és ebben a tanárok egy része is partner. Már a terepmunka során is elkezdtem ennek a középosztályiséghez kapcsolható háttérére reflektálni:

Ernövel beszélgetünk, és elmondja, hogy új rendszert vezettek be a mobiltelefonok használatára vonatkozóan. Ide hozzá lehet leadni ezeket a nap elején, és aki leadja, az büfézhet. Továbbá kiderül, hogy a tanárok közül többen szeretnék, ha egyes tanulókat végre kiraknának. Erről a mi véleményünket is kikéri [...]. A „kirakás” és a mobil-szabályozás kérdése is utal(hat) arra, hogy Ernőben van egy rendrakási szándék, és/vagy a kollégák véleményének meghallgatása az ő frusztrációikból is fakadó döntéseket hozhat magával. A demokratikus „mit akarnak a tanárok” egy merevebb rendszert is eredményezhet. Emögött meg ott lehet, ami a beszélgetésünk alatt is ott kísértett mint ki nem mondott gondolat: ezek a gyerekek sajátosak, velük sajátosan kell bánni, és sajátos módon kell segíteni, hogy a társadalomba illeszkedjenek. Nincs azonban reflexió arra, hogy ez a „sajátosság” **egy középosztálybeli normához mérve eltérés**, és hogy a beilleszkedés és a változás várása a merevebb szabályozástól szintén **középosztálybeli perspektívák**.

(TNK 2017. 09. 14.; kiemelés a szerzőtől)

A fegyelmezés merevebb módszerei ráadásul olyan pályára teszik a folyamatokat, amelyek végső soron **nem működnek** ebben a közegben. Érdekes ilyen szempontból az egyik nevelőtestületi értekezleten elhangzott vita a fegyelmi tárgyalásokról és a kirúgásról.

Anna beszámol a fegyelmi bizottság munkájáról. Több tanulót elküldtek az iskolából. Probléma volt, hogy sokan még itt maradtak, míg nem találnak nekik helyet. „Erről le kéne szakadni – mondja Anna –, mert a gyerek nem lehet utcán.”

Az egyik felfüggesztett büntetést kapott, akinek a „büntetése” az volt, hogy mentorálnia kellett a harmadikosokat. Ez nagyon jól sikerült. Ezért jó lenne ezt a mentorálást jövőre bevezetni. [...]

Valaki felszólal: „Nem volt jó ötlet, hogy elmondjuk a fegyelmi tárgyalás végén, hogy a következő tanévben vissza kell vennünk.”

Az igazgató válaszol: „El kell mondanunk, törvényesen. Szerencsénk van ezekkel a szülőkkel, mert nem mennek ombudsmanhoz stb. Nem tudják, hova fordulhatnak. Esztert is elküldtük, de vissza kell vennünk végül.”

Erre a tanárok között nagy a felzúdulás: „Ő hozott alkoholt!” Mária (a roma pedagógus): „Volt füves cigi is.”

Bálint szólal fel hosszabban: „Vajon hasznos az elküldés mint módszer? Nézzünk konkrét példát is (egy nevet említ: Berkes Ádám)! A gyerekeknek jót tett? A használhatatlan gyerekeket bedobjuk a kukába, aztán ha abba bekerül több gyerek, visszagurul hozzánk. Berkes Ádám például: apja elkezdett drogot gyártani, börtönbe került. Végül visszakerült hozzánk.”

Egy másik tanár megszólal: „De ha valaki a tanárra emel kezét, azt csírájában kell elfojtani.”

Az igazgató hozzászól: „Ha fegyelmiig jutunk ilyen esetekben, akkor a törvény nem nagyon ad más lehetőséget, mint a legsúlyosabb büntetést.”

(TNK 2017. 06. 27.)

Egyszerre van jelen tehát a gondolat, hogy nem működik itt ez a fegyelmező-büntető rendszer, másrészt azonban nemigen van eltérő perspektívája a tanároknak sem társadalmi, sem pedagógiai szinten, és mintegy *bele is kényszerülnek* a fegyelmezés és büntetés *iskolai ethoszban megszokott (szabály)rendszerébe*. Mindennek a meglátásához kétségtelenül Foucault fegyelmezésre vonatkozó gondolatai is hozzásegítettek, és elemzésem ezekre is támaszkodik (vö. Foucault, 1990), azonban azzal, hogy az ideológiai és osztályszempontokat hangsúlyosan behozom az értelmezésbe, el is szakadok tőlük. Úgy értelmezem ugyanis, hogy a *középosztálybeli habitus a középosztálybeli és egy iskolai-pedagógiai ideológiai mintázattal együtt* van jelen és hat ebben a folyamatban. Itt tetten érhetők a pedagógiai módszertan hiányosságai is (például a jóvátételi büntetési formák¹⁰⁶ ismeretének hiánya), de a fentiekből látszik, hogy ez a normatív megközelítés értelmezhető a *nem reflektált középosztálybeli kiindulópontból* fakadó keretnek, és nem pusztán egy pedagógiai-módszertani problémának. Ezt még tovább árnyalja az is, hogy voltak olyan tanárok, akik többször is az elküldéssel (mint módszerrel) szemben foglaltak állást, de amikor őket érte valamilyen komolyabb sérelem egy diák részéről (pl. vele voltak szemtelenek, vagy az általa felállított szabályokat megszegték), akkor azzal a diákkal szemben a fegyelmi tárgyalás és az elküldés mellett kardoskodtak. A személyes sértettség lehetséges motívumán túl ezekben az esetekben is érdemes látni a tágabb pedagógiai és társadalmi perspektívát. Amikor tanárként *tehetetlennek érzem magam* pedagógiailag, akkor sokkal inkább *bekapcsolhatnak a megszokott sémák*, és sokkal erősebben érezhetem,

106 Erről lásd Kecskeméti et al. *Resztoratív eljárások az osztályban* című cikkét.

hogy „rendet kell csinálni”. Ha pedig engem, az én tekintélyemet éri sérelem, akkor a személyes kontúr felerősíti az *eltérés érzetét*, az „ez már tényleg tűrhetetlen” értelmezését, amely azonban szintén a *középszintűbeli habitus* következménye.

Az lehet a benyomásunk, hogy a Kálvinban az iskolai ethoszhoz tartozó iskolai (és egyben középszintűbeli) habitus kialakítása falakba ütközik, és nem sikeres, míg a Petőfiben sikeres. Ez azonban ennél összetettebb. Később még visszatérek az ellenállás és az eltérő diákhabitusok témájára, itt most arra hívom fel a figyelmet, hogy többször megfigyeltem azt is, hogy a *középszintűbeli kiindulópontot mindkét diákcsoport* magáévá teszi. Számukra is *mérceként* működik, bennük is ott van az alkalmazkodás vágya. Ahogy a gyerekek többször megkérdezik, hogy jók-e, nem voltak-e (ma) rosszak, stb., nagyon jellemzően mutatja ezt.

Az egyik fiú arról mesél, hogy a bátyja vesz neki Playstationt, és azzal fog mindig játszani, amikor nem lesz itt a suliban. Anna elmondja, hogy ez miért nem biztos, hogy jó (nem tesz jót a sok játékos), s a fiú kicsit finomítja a történetet: azt mondja, hogy igazából majd néha játszik csak vele.

(TNK 2018. 06. 05.)

Ebben a jelenetben az is látszik, hogy az iskola mindennapjaiban nem mindig direkt fegyelmező performanszok működnek a habitus formálásának eszközeként, hanem az ilyen *finom megnyilvánulások* is: Pisti alkalmazkodik az Anna által felkínált, érzékelhetően másféle értékvilághoz. Anna egyébként is több finom mechanizmust alakított ki az osztályában, amelyekkel formálni tudta a gyerekeket. Például a 12 próbát, amelyet teljesíteniük kellett (ld. 11. kép).

12 próba

1. Tantárgyhoz kipakolni a tanszereket minden órára!
2. Tesi óra előtt 14:33-kor sorakozó felszereléssel az osztályban!
Hetes utasít!
3. Minden feladatot elsőre megérteni! (Hajrá!)
4. Ballagási díszek gyönyörű elkészítése
5. Szünetek pontos betartása
6. Csendben maradni, ha a tanár kiáll az osztály elé, és felteszi a mutató ujját.
7. Egyedül megebédelni
8. Padomat hazamentel előtt letörölni, a szemetet a pad alatt felszedni.
9. A széket feltenni, ha az uzsonnát megettem, a szemetet kidobom,
pl. joghurtos pohár
10. A TEREM TISZTA MARADJON
11. Énekelni a ballagáson
12. Bizonyítványt haza vinni

11. kép. 12 próba a Kálvin 3. osztályában (átírat)

Ehhez hasonló finomabban fegyelmező-alakító cselekvés volt, amikor a tanárok a Kálvinban a diákok melegekre vonatkozó „helytelen” szóhasználatát kijavították. Jelezték, hogy a buzi, ratyi stb. kifejezéseket nem használjuk (többes szám első személyben). Ilyenkor a diákok általában korrigálták magukat, s azt mondták: homoszexuális.

Itt fontos kiemelni – még mielőtt az olvasók többsége felháborodna –, nem arról van szó, hogy úgy vélem, nincs helye az iskolában bizonyos szabályoknak, fegyelmezéseknek, értékközvetítésnek stb. A kereteknek nagyon is helyük van, és a kiszolgáltatott, sokat dolgozó, és sokszor akár magukat eszköztelennak érző tanárok számára a szabályok, a fegyelmezés, erős keretek biztonságot, fogódzót adhatnak.

Azt azonban gondolom, hogy ezek akaratlanul is hozzákapcsolódnak egy iskolai-középosztályi ethoszhoz, ideológiai mintázathoz, és ennek testivé váló valóságához (a habitushoz). És ez a kapcsolódás sokszor *rejtve marad*, nem reflektálnak rá a szereplők, különösen a tanárok (akiknek igazán fontos lenne). Ahogyan majd kifejtem, a *kritikus reflexió* e társadalmi szempontra *előrevivő lehet pedagógiai szempontból* is. A társadalmi értelmezés hiánya beszűkíti a pedagógiai mozgásteret, és nem biztos, hogy a diákok számára emancipatorikus (társadalmi egyenlőségüket előmozdító), a társadalmi struktúrák szempontjából is a változást elősegítő, vagyis összességében transzformatív megoldásmódokat hoz be a mindennapokba.

Ez utóbbi látszott például a fegyelmi kapcsán.

Az is joggal fölvethető, *miért aposztrófálok középosztályinak* azt, ha a tanár csendet vár el az óráján, vagy a Playstationhöz kapcsolódó függőség veszélyeire figyelmezteti diákjait. Ezek nem társadalmi okokra is visszavezethetők: az óra megtartásához szükséges a fegyelem, nem egészséges a képernyő előtt órákat ülni, stb. Ez így van. Az egyik oldalon ezek valóban a társadalmi struktúráktól független érték- és normavilághoz is kapcsolható keretek. Azonban *itt mégiscsak kötődnek a társadalmi osztályszerkezetben lévő különbségekhez*, és részei egy olyan *normatív ideológiai és a habitusban leképeződő mintázatnak*, amely a viszonylagos *jólétben élő, dolgozó* (= a tőkefelhalmozáshoz munkájával hozzájáruló), az alsóbb osztályoktól *viselkedésében is elkülönülő* (pl. udvarias, finom stb.), önmagát *szabályozó*, a saját társadalmi *előmenetelét építő*, társadalmi *sikerességre* törekvő (ezért az iskolát is komolyan vevő), kritikusan gondolkodó, egészségtudatos, környezettudatos, stb. *ember képévé áll össze*.

Amikor Borsodban tanítottam, akkor szembesülnöm kellett azzal, hogy amit én általános emberi értékvilágnak gondoltam, annak számos eleme mennyire nem kerül egyáltalán előtérbe akkor, amikor *mások a prioritások*: például a „*túlélés*”. Lehet például, hogy nem egészséges Playstationön játszani, de amikor mondjuk egész nap a veszekedő alkoholistá szüleimet kellene hallgatnom,¹⁰⁷ akkor egészen jó túlélési lehetőség egy gye-

¹⁰⁷ Ez nem a konkrét esetben volt igaz (nem ismertem meg a fiú háttérét), csak az egyik lehetséges tényező.

reknek, hogy inkább fülhallgatóval a Playstation előtt ül.¹⁰⁸ Amikor az ilyen különbségekre nem reflektálunk, akkor az ideológiai mintázat könnyen ki tudja fejteni a hatását, és a pedagógiai válaszaink ismét nem lesznek transzformatívak. Azt is érdemes észrevennünk, hogy a fentiekén kívül rengeteg olyan *norma* is létezik, amely *kifejezetten a középosztálybeli elkülönülést* szolgálja, és nehezen lehet találni valamilyen általános, emberi(nek tekintett) értéket mögötte (mint pl. egészségesnek lenni). Ilyen például az egyik fenti jelenetben a zsebre tett kéz, amely szimbolikusan a „bunkóságtól”, illetlenségtől (= nem alsóbb osztályhoz tartozástól) való elkülönülés megjelenítője, de tiltásának semmilyen más funkciója nincs.

A **diákok és a szülők is sokszor partnerek** abban, hogy a középosztálybeli iskolai ethoszt megerősítsék vagy elvárják. Két ehhez kapcsolódó jelenetet mutatok be:

[A Kálvinban] A tanár az egyik szülővel egyeztet a folyosón, aki elviszi a gyereket másik iskolába.

Tanár: „Ha nem érzi jól magát, visszajöhet.”

Anya: „Nem tudok több helyre menni. **Jó lesz Palinak a szigor.**”

Tanár: „De jó szigor legyen, ne terror. Itt is szigor volt.”

Anya: „Még nem voltam ott, csak a párom beszélt az igazgatóval.”

Tanár: „Átadom a gyógypedagógiai anyagait. Mondja meg, hogy hagyják egyedül dolgozni. Lámpalázás...”

(TNK 2019. 01. 05.; kiemelés a szerzőtől)

A diákok kérnek, hogy menjek be biológiára, mert a tanár egyébként vérengző, és akkor talán kedves lesz, mint múltkor, amikor bent voltam. [Bementem az órára, de a tanár ugyanúgy felettetett, kemény volt, és elég megalázó módon is viselkedett ezúttal a diákokkal, annak ellenére, hogy ott voltam. Az óra után visszaérve a saját termünkbe:] Mondom Ildinek, hogy „sorry... (az előző biológiára utalva), pedig szerintem észrevettem.”

Ildi: „Mindegy, ilyen, nem tudja megtagadni magát, patkány.”

Meli is: „Patkány, ennél még bunkóbb is szokott lenni.”

Árpád és még valaki hátrafordul [az osztály „tanulósabb” diákjai], s beszél nekik: **„Talán tanulni kellett volna!”**

(TNP 2019. 03. 29.; kiemelés a szerzőtől)

¹⁰⁸ „De ha Playstationje van, akkor mégsem olyan szegények!” – hangozhat a felvetés. Azt azonban többször tapasztaltam az ilyen terepeken (és tanulmányok is szólnak erről), hogy a „mire költjük a pénzt” nem feltétlenül a mi középosztálybeli normáink szerint történik. Pisti a szegregátumból jött, és az öltözködésén is látszott, hogy nem voltak jó anyagi körülményei. Ettől függetlenül a család és a bátyja megoldotta a Playstationt (lehet, hogy kriminalitáshoz kapcsolódó tevékenység révén – erre voltak utalások). Ettől még a társadalmi státuszuk nem volt magas.

4.8. A középosztályi perspektíva mint értelmezési és viszonyítási pont

Amit *ethoszként* írok le, annak persze a fentiekén kívül *sok egyéb eleme* is van. Például az is, hogy az iskola *értékeli* a tanulókat, vagy hogy a *továbbtanulásra* készít fel, ez pedig a tanulásban és a diákok önmagukról kialakult képében is fontos dimenzió.

Az iskola felé vezető úton egy lány arról győzködte egy fiú osztálytársát, hogy „a pontokért tanulunk! Olyan világban élünk, hogy aszerint mérnek meg minket, hogy milyen tanulók vagyunk... Azért tanulunk, hogy fölvegyenek az egyetemre...”

(TNP 2019. 01. 30.)

Az élő könyvtárba¹⁰⁹ is benézek a Roma Napon: egy szervezettől vannak itt fiatalok [...]. A céljuk roma tanulók továbbtanulásának segítése. Négyen voltak, ketten maradtak. Az egyik egy pedagógus lány. A másik egy fiú, aki mérnök-informatikusnak mondja magát, külföldi lehetőségekről, cégekről mesél a gyerekeknek. De ahogy rákérdezek, kiderül, hogy most nem tanul. Mintha csak jelentkezett volna valahova, de még nem is kezdte el. Nem egészen értem, hogy mi a helyzete valójában. A gyerekekkel arról beszélnek, hogy milyen tárgyakat szeretnek, mit szeretnének tanulni.

(TNK 2017. 04. 07.)

Ez utóbbi jelenetben jól látszik az is, hogy *etnicitás és osztályhelyzet* hogyan kapcsolódik össze és különül el. Itt *roma fiatalok képviselik a középosztálybeli habitust* a diákok számára.

A sokféle performanszból összeálló iskolai ethosz része az is, hogy a középosztálybeli perspektíva vagy normatív, ideológiai mintázat – ahogy már láttuk – a középosztálybeli életformát tekinti „kiindulópontnak”, természetesnek, és ez sokféle módon megjelenik, például verbálisan vagy feladatokban is (ld. [5. kép](#)). A Kálvinban van, amikor a középosztálybeli perspektíva az, hogy a tanulók (kilépve az informális munka világából) *jó munkásosztálybeliekké*, szorgalmasan dolgozó bérmunkából élő egyénekké váljanak.

Az akadályversenyen a csapatoknak egyenként végig kell menniük egy akadálypályán. A tanár kommentálja a feladatokat. A koncepció, a történet a konkrét gyakorlatok mögött: egy nehéz nap. „Szaladsz a munkába cumóval, lerakod, pincér vagy, vízzel szaladsz, felszolgálász. 8 órában dolgozol, ezért kétszer futsz. Rohansz a haverral találkozni. Együtt edzettek: guggolás. A gyereket felveszed, ajándékot veszel neki, felöltözteted: guggolás. Viszed a gyereket: egy kötéllel a tanár visszafogja a pályán a diákot: nem akar menni a gyerek. Játsszol a gyerekekkel: hulahopp, ugrálókötél.”

(TNK 2018. 10. 05.)

¹⁰⁹ Az élő könyvtár egy érzékenyítő módszer, amelynek során olyan személyek „kölcsonözhető ki” egy-egy beszélgetésre, akik valamilyen sztereotípiát vagy előítéletet elszenvedői. A személyes párbeszéd alkalmat adnak arra, hogy a „borítón túlra” lásson a „könyvet” (egy-egy társadalmi csoport képviselőjét) kölcsonöző másik ember.

A feladatok mögötti (egyébként vicces) narratíva egy elképzelt, tipikus családos, dolgozó ember (hétköznapijainak) képét jeleníti meg. Bár a felrajzolt tevékenységsor nem kifejezetten középosztálybeli, a keményen dolgozás, ennek nehéz összeegyeztethetősége a családi és a magánélettel, a szabadidőben edzés a 8 órában *szorgalmasan dolgozó ember képét idézi elénk*, s mutatja természetesnek (s így a *habitushoz* is köthető). Explicit nevelési célja is van: az adott kvíznap életútról, életkorokról szóló témájába illeszkedik, és a jövőt akarja fölvázolni a gyerekeknek. Az más kérdés, hogy ezt némileg ironikusan teszi, és így nem is állítja be igazán vonzónak ezt a (szorgalmasan dolgozó) jövőképet, de ezzel együtt is benne rejlik az *elkerülhetetlenség narratívája*: ez így fog veled is történni.

Sokszor megfigyeltem azt is, hogy a *tanárok* (és az iskola) a megnyilvánulásaikban *nem reflektáltak* a diákok nem (feltétlenül a tanárok képe szerinti) *középosztálybeli helyzete és habitusára*. Ezzel kapcsolatban a *Petőfiben* két erős élményem is volt. Az egyik az, amikor egy provence-i kirándulás volt meghirdetve a diákoknak 120 ezer forintért, amit én magam sem tudtam volna kifizetni mint köztes-közvetítő osztályhoz tartozó. A másik egy jelenet, amelyben az órán

[...] valahogy a press-vasalás kerül szóba. A tanár megkérdezi, hogy esetleg láttak-e már a diákok nadrágvasalót hotelben. Leírja, milyen. (Ilyet még én sem láttam. [Megjegyzésként fölírom a naplómbe:] hotel-középosztály. [Ez még tőlem is távol van.]).

(TNP 2018. 12. 10.)

Itt különösen kiemelkedik a *középosztályiság mint fantázia*, elképzelt valóság, amelyhez tartozik egyfajta anyagi függetlenség és jólét is.

Nekünk mindnyájunknak, akik a két iskolában töltjük a mindennapjainkat (tanárok, diákok, kutatók stb. *közös tapasztalatunk lehetne*, hogy az életünk újratermeléséhez, alakításához (amely nemcsak a túlélést jelenti, hanem annak jólétben megélését is) sokszor *nem áll rendelkezésre elegendő erőforrás*. Különösen a felsőbb és a legfelsőbb tőkésosztályok erőforrásaihoz képest. Ezzel szemben *inkább elkülönítünk egy középosztálybeli fantáziát*, eszményt, amelyben *úgy teszünk, mintha „jól élnénk”*, mintha gyökeresen különböznénk az alsóbb osztályoktól az életünk alakításában; *a függetlenség illúzióját építjük fel*.

Ezen a ponton szeretném újra megerősíteni, hogy miközben középosztályiságról (vagy középosztálybeliségről) beszélek, ezt nem egy a társadalmi struktúrában létező, az osztályszerkezetbe és osztályviszonyokba beilleszthető kategóriaként használok, és nem egy létező pozícióként értelmezem (még ha néhol úgy is tűnhet). A habitus és az ideológia szintjén létezik a „középosztály”, de az anyagi-társadalmi valóság szintjén nem megfelelően ragadja meg a viszonyokat ez a fogalom. A tőke-munka feszültségben a tanárok, diákok, családok (háztartások) mindkét intézményben *sokkal közelebb vannak egymáshoz*, mint

azt a habitusuk és a kapcsolódó ideológiai mintázatok látni engedik. Ezen a ponton értelmezésem némileg *különbözik Bourdieu-étől*, aki erre kevésbé figyelt, és a középosztálybeli habitust a különféle tőkéhez (gazdasági, társadalmi, kulturális stb.) való kapcsolódásban elemezte (vö. Bourdieu, 1990). Ezek az Éber által erőforrásoknak nevezett dimenziók természetesen fontosak, csak könnyen elfedik a mélyebb tőke-munka feszültséget, amely kritikai szemmel alapvetőbb tényező, és az erőforrásokhoz való hozzáférést is alakítja. Nem állítom tehát azt sem, hogy ne lenne *valós különbség az erőforrások* tekintetében az inkább köztes-közvetítő osztályokhoz sorolható tanárok, a petőfis diákok és a leginkább leszakadó, alsóbb osztályokhoz tartozó kálvinos diákok között. A tőke-munka-viszony tekintetében is más természetesen egy bérmunkából és informális munkából élő háztartás helyzete, másképp kapcsolódnak be a termelésbe és az újratermelésbe. Azt mondom pusztán, hogy az *elképzelt középosztálybeli eszmény*, és az ehhez kapcsolódó *habitus elfedi a tőke-munka viszony alapvető tulajdonságait*: a tőke felhalmozását és az ehhez szükséges kizsákmányolást, amelyek mentén mégiscsak hasonló viszonyrendszerben helyezhető el egy kálvinos tanár és egy diák.

Az erőforrásokhoz való hozzáféréstől és az *eltérő osztálypozíciókból* adódó helyzetet – másképp, mint a fenti példákban a Petőfiben, de – a *Kálvinban* is sokszor *figyelmen kívül hagyták*.

A tanáriba margarinnal megkent kalácsokat hoznak adományként. Egy tanár elkezd hosszan a margarin egészségtelenségéről értekezni (a hidrogénezett növényi zsírok miatt). A gyerekek leginkább persze örülnek, hogy finomat kapnak.

(TNK 2018. 06. 05.)

Itt kerül ellentétbe, amit Bourdieu úgy ír le, hogy a *szükségtől való függés és a távolság különbsége* (vö. Bourdieu, 1987). Egy alsóbb osztályhoz tartozó háztartás és gyermek számára az elsődleges az élet fenntartásához szükséges dolgok biztosítása. Egy olyan osztálypozícióban, amelyben a szükségességtől nagyobb távolságot tud tartani a háztartás (és/vagy a középosztálybeli fantázia ezt mutatja, illetve erősíti meg), sokkal inkább van lehetőség arra, hogy a hozzáférhető dolgok között válogatni lehessen, s figyelembe vegyék például az élelem egészségességét is.

Néha a diákoknak felkínált értelmezési keretek is erős ellentmondásba kerülnek az ő világukkal.

Az igazgatónő elmeséli, hogy a 6. osztályos lányok már gyakran lemorzsolódnak. Azt mondják, hogy minek nekik már többet tanulni, mert majd a fiúk eltartják őket. De erre ő azt mondja nekik, hogy „de hát ti olyan önállóak vagytok, nagy a szájatok, stb., így viszont nem lesztok önállóak... akarjátok, hogy más mondja meg nektek, hogy mit csináljatok, hogy mástól függjete?”

(TNK 2017. 04. 06.)

Az igazgatónő nem reflektált arra, hogy az ő középosztálybeli perspektívájából kerül ellentétbe a nőként megélt önállóság azzal a függetlenséggel, amit a „nagyszájú” lányok az iskolában meg akarnak élni. A lányok számára a saját közegükben ez a fajta eltartottság *biztonságot adhat* (ismét a *szükségesség dimenziója*), ami bizonyos értelemben függetlenség az anyagi terhektől, és jól bejáratott, ismert formája a női életútnak. Világos, hogy didaktikusan arra akarja a lányok figyelmét felhívni, hogy ha fontos számukra a függetlenség, akkor ne függjenek egy férfitől, így azt is mondhatnánk, hogy egy feminista, felszabadító értékrendet képvisel. Ezt azonban úgy teszi, hogy *nem veszi figyelembe a lányok kontextusát* és – nagyon is érthető módon – eltérő perspektíváját, ezért ez problémás kritikai szemmel.

A középosztálybeli és alapvetően *osztályvak nézőpont* a diákokra vonatkozó értelmezésekben is gyakran megjelenik. Például amikor a kálvinos tanárok úgy nyilatkoznak, hogy a gyerekek alsóban még kezelhetőek, de felsőben már nem gyerekek többé. Ez a megközelítés a problémát onnan veti fel, hogy az iskolának (amely egy elképzelt középosztálybeli szocializációt vesz alapul) a gyerekek nehézséget jelentenek (mivel kezelhetetlenek). Az alsóbb osztályokhoz tartozó háztartásokban a gyerekek hamarabb önállósodnak, kevesebb támogatást kapnak felsőbb osztálybeli társaiknál a felnőttkorba való átmenet során (Kendig et al., 2014). Az nem vetődik fel, hogy ezzel a merev, a diákokat *gyerekeként kezelő iskolai etosz nem tud mit kezdeni*. Ha innen nézzük, a probléma nem a gyerekekben, hanem az iskolában van.

Érdekes, amikor egy középosztályi és egy informalitásra építő alsóbb osztálybeli megközelítés kerül feszültségbe egymással.

Két pedagógus a pénzről tart foglalkozást.

Ernő: „Csinálunk Pali bácsival egy céget. Pedagógus-továbbképzést csinálunk 40 ezerért. Szárított halban kérjük a fizetést Pali bácsival. Krisztofer, mennyit adnál egy 10 éves szárított halért?”

Krisztofer: „Semmit.”

Jani: „Adnék magának valamennyit, hogy legyen pénze.”

Ernő: „De ez nem jótékonyosság.”

(TNK 2018. 10. 05.)

Látszik, hogy nehezen működik a középosztálybeli pénzügyi tudatosságra való nevelés. Jani rögtön egy teljesen más, *informális*, a másikkal való törődésre vonatkozó (kulturális) szempontot hoz be. A tanár ahelyett, hogy ezt a fonalat felvinné, erre pozitívan reflektálna, a gyerek megjegyzését a példa tartalmától való eltérésként értelmezi, és egy mondattal elintézi, hogy aztán visszatérhessen a pénz témájához, ahová el akart jutni.

A középosztálybeli perspektíva használatában én sem vagyok „ártatlan”. Sokszor rajtakapom magam, hogy nekem is ez a reflektálatlan kiindulópontom:

Közben megyek a büfébe, veszek valamit. Elöttem egy kislány vásárol, aki kér dolgokat, de nem jön ki neki a pénzből, így a büfés néni kisebb dolgot ajánl föl neki ugyanazért

a pénzért (cukorkát, azt hiszem). Szomorú a jelenet valahol (az én középosztálybeli pozícióból¹¹⁰), de a kislány természetességgel éli meg.

Mielőtt vásárolnék, egy fiú befarol elém, és kér. Ezt ő is meg a büfés néni is természetesen veszi (én nem: szintén valószínűleg a saját középosztálybeli pozícióból).

(TNK 2018. 06. 05.)

Ebből is látszik, hogy a *reflexió nem olyan egyszerű*. Elemzésemmel tehát semmiképp *nem szeretném* azt az érzetet kelteni, hogy a nehéz körülmények között a Kálvinban (és alacsony megbecsültséggel a Petőfiben) dolgozó *tanároktól elvártam volna*, hogy ők még képesek legyenek ilyen árnyalt módon ezekre a társadalmi tényezőkre reflektálni. Elemző etnográfusként azonban *fel kell mutatnom* az osztályvakság és a reflektálatlanság (társadalmi és egyben pedagógiai) problémáját, amely végső soron nem a tanárok munkájának, hanem az iskola világának, az oktatáshoz kapcsolódó intézményrendszernek (köztük a tanárképzésnek) egy fontos *hiányossága*.

Van azonban olyan is, amikor ha nem is kimondottan az elképzelt középosztályiságra, de a *tanár reflektál* például az abból fakadó morális megközelítésére (az illetlenségre hivatkozással). Ráadásul a jelenetben a pedagógus azzal oldja föl tettét, hogy maga is áthágja a „nem beszélünk csúnyán” illemszabályát. A részlet Zsolt saját naplójából való, amelyet az én naplómba másolva osztott meg a közös naplózás során:

Bemegyünk magyarórára. Petra egyből hangosan megkérdezi: „Ki ez a csávó?” Rögtön olyan helyzetbe kerülök, ami bevonja Gyurit a szituációba, nem is egyszerű a döntés, hogy reagáljak. Talán alpból elereszteném a fülem mellett. Talán nem. Mindenesetre számomra kicsit meglepő módon morálisan állok a helyzethez, ezt a hozzáállást választom: szemére vetem az udvariatlanságot. Elszégyelli magát, és kifogásolja, hogy most ezt miért kell hangosan. Erre én is elszégyellem magam: „Na, a 0. percben bemutattam, hogyan kell egy diákot nyilvánosan megszégyeníteni. Szép.” De azért védekezek: „Úgyis mindenki hallotta.” Péter szokásos módon rátesz egy lapáttal: „Azt kellett volna mondani, ki ez a faszi?” Rákapok, és kihangosítom: „Ja igen: faszi!” Ezzel én úgy érzem, oldom kicsit a feszítést.

(TNP 2017. 05. 04.)

Arra, hogy az elképzelt középosztályiság hogyan kap erkölcsi árnyalatot, és ennek mik a következményei, a [4.13. „Hogyan leszünk jók?” – humanista ideológia](#) fejezetben írok részletesebben.

¹¹⁰ Itt a naplómban ezt középosztálybeli pozíciónak nevezem. Később (Éber reflexiói nyomán) már hozzátenném, hogy ez egy elképzelt pozíció, és nem valós.

Hozzá kell tennem azt is, hogy voltak olyan foglalkozások a Kálvinban, amelyek szintén beleillettek ebbe a középosztályi habitusformálási mintázatba, de kritikai szemmel *kevésbé voltam velük kritikus*. Ilyenek voltak a különböző *zenei foglalkozások*. Ezek közül az egyik fellépésekkel is járt, és vannak fenntartásaim azzal kapcsolatban, amikor szegény cigány gyerekeket „felleptetnek”, és azt sugallják: de jó, hogy most sikert érnek el, és ez záloga lehet a „felemelkedésüknek”, miközben ez valójában nem ezen múlik. Ezzel együtt a foglalkozás vezetője nyitott volt arra, hogy ezekre a perspektívákra reflektáljon, amikor felvettem ezt neki, és egy olyan foglalkozást vezetett a gyerekeknek, amelynek során *a rítusok és performanszok pozitív és fejlesztő hatását* figyelhettem meg. A „magatartászavarosnak” tekintett gyerekek aktívan részt vettek a rituálisan nagyon jól felépített zenei foglalkozáson, amelyen folyamatosan feladatuk volt. Mind énekeltek, és ennek során figyelniük kellett arra, hogy minél pontosabbak legyenek, és a többiekre is figyeljenek. A foglalkozás ereje a *test bevonásában rejlett*, amely olyan antropológiai mélységekben szólította meg a diákokat (mint cselekvő, alkotó embereket), hogy annak egyik más órával össze nem hasonlítható pedagógiai hatóereje volt.

4.9. Értelmiséginek lenni

A terepnaplók és interjúk elemzése során arra lettem figyelmes, hogy egyes jelenségek, esetek, performanszok, szövegek, amelyeket a középosztályisághoz kötöttem, annál specifikusabban is megjelölhetők: az *értelmiségiség* címkéjét még megfelelőbbnek találtam ezek számára. Az értelmiségről (értelmiségi létről, értelmiségi habitusról stb.) tengernyi szociológiai szakirodalom áll rendelkezésre. Az értelmiséget több marxista irányultságú szerző egy *többféle osztályban is jelen lévő, funkcionális csoportként* határozza meg, amely elgondolás a kapitalista társadalom erőteljes munkamegosztási tendenciáiból fakad (tehát a szakmai, kétféle és szellemi munkák szétválasztásából) (Gleberzon, 1978), de vannak, akik az értelmiségi létet a burzsoáziához vagy a középosztályhoz kötik, és ahogy láttuk, Éber (és mások) szerint akár átmeneti osztályként is tekinthetünk rájuk (vö. Éber, 2020). Nem célozom állást foglalni az értelmiség kategóriájára vonatkozóan. Amit itt felvetek, az inkább az, hogy az iskola előmozdít egy olyan *habitus*t (alapvetően a középosztályihoz kapcsolódóan), amelynek az alapvető elemei az *értelmünkkel való munka* értéke, a (kritikus és független) *gondolkodás* kiemelt szerepe, valamiféle tudás, illetve *műveltség* fontossága (vö. *Bocsi, 2016*). Ennek a habitusnak is van egy *eszményi* dimenziója, de láthatóak a kulturális és egyéb erőforrásokhoz köthető *valós* tényezői is.

A Petőfi és a Kálvin közötti különbséget úgy is meg lehetne ragadni, hogy a *Petőfiben értelmiségivé nevelés folyik, a Kálvinban pedig nem*. Ez azonban sokkal *összetettebb*.

Az sok bejegyzésből látszik, hogy a Petőfiben a diákoknak sokkal inkább megvan a lehetőségük a kritikai reflexióra, a gondolkodás előtérbe helyezésére, és az ehhez szükséges sokféle erőforrásuk is adott.¹¹¹ Lássunk azonban most egy Kálvinbeli jelenetet:

Ott volt a Kálvinban ma Zsolt, akinek aláírtam a kredites lapját. Mondta, hogy tanulságos volt látni a másik terepet. Elmesélt egy jelenetet, amit látott. Az egyik diák megkérdezte, kik azok a képen (az igazgatói mellett). Egy fiatal férfitanár valami olyasmit mondott, hogy ő az egyházunk fenntartója, a másik egy rabbi, a harmadik pedig, aki fontos Ernő bácsinak (az Dewey, ha jól tudom, ciki, de elsőre én nem ismertem föl, csak amikor valaki mondta, hogy ki ő). Zsolt ironikusan mesélte ezt, mert úgy vélte, mindez nem mond sokat a gyerekeknek. A fiú reakciója pedig az volt, hogy „biztos olyanok, akikre felnézhetünk, úgyis csak felfelé lehet nézni innen rájuk.”

(TNK 2019. 01. 08.; kiemelés a szerzőtől)

A diák utolsó mondata jól reflektál arra, ahogyan az iskolai ethosz *értelmiségi, szellemi perspektívája* a diák konkrét, *materiális (térbeli) szemléletével* találkozik. A diáknak nem áll rendelkezésére megfelelő tudás, hogy értelmezze, kik is vannak a képen, és hiányzik belőle az a hozzáállás is, amely a képre kitett „bácsikat” mint mitikus, tisztelendő alakokat szemléli. A fiatal pedagógus magyarázata pedig jó példa arra, ahogyan az iskolai oktatás reflektálatlanul úgy kezeli a gyereket, mintha meg lenne neki (vagy meg kellene neki lennie) ennek az alapvetően értelmiségi perspektívának és tudásnak.

Itt érdemes behozni azt a **vitát**, amely szociológusok (és részben más tudományágak képviselői) között arról alakult ki, hogy az iskolai (és tanulási eredményességbeli) különbségek *mennyire származnak a gyerekek adott kognitív képességeiből, családi környezetéből* vagy a *másodlagos szocializációból* (tehát az oktatásból magából). A konzervatív oktatás(politika)i diskurzusok hajlamosak az elsőt tartani a legfontosabbnak (kiegészítve a másodikkal), a baloldaliak pedig inkább a harmadikat. Olyan megközelítés is megjelent, amely a *család osztályhelyzetéhez* kapcsolta a kognitívan is megjelenő különbségeket. Ez *Bernstein* klasszikusnak tekinthető *korlátozott kód elmélete*.¹¹² Ezt azonban sokan deficit-megközelítésűnek tekintették, és úgy vélték, hogy ezzel azt állítjuk: a gyerekek háttere, családjai a felelősek iskolai lemaradásukért. Ahelyett, hogy az iskola felelősségét firtatnánk, amelynek egyrészt ellensúlyoznia kellene a különféle erőforrások hiányát (mint a valóban kevesebb kulturális „tőkét” a hátrányos helyzetű családokban). A gyerekek eltérő kulturális mintázataiban pedig inkább lehetőséget kellene látnunk, nem hátrányt

¹¹¹ A két intézmény közötti különbségek az életkorból és az iskolatípusból (általános iskola – gimnázium) is adód(hat)nak, de ezt a két tényezőt most azért nem veszem figyelembe az elemzésemben, mert a terepmunka tapasztalatai alapján nem tűnt úgy, hogy ezek voltak a lényeges eltérést hozó tényezők. A Kálvinban is voltak idősebb tanulók, és az általános iskola ethosza is már láthatóan tartalmazza az értelmiségivé nevelés sajátosságait: műveltségtartalmakat, gondolkodásra késztetést, kritikus értelmezéseket stb.

¹¹² Eszerint (nagyon röviden összefoglalva) a munkásosztálybeli gyerekek másfajta nyelvet használnak, amely közösségi jellegű, korlátozott kódrendszerre épít, míg az iskolában elvárt és alapul vett nyelv kidolgozott (vagy formális) kódú nyelvváltozat. A korlátozott kód használata akadályos az iskolai előmenetelnek (ld. Bernstein, 1971).

(Nahalka, 2022). E megközelítés legradikálisabb képviselői szerint *a kognitív képességek csak társadalmi konstrukciók*, és nincs valóságos alapjuk. Nash azonban kritikai realista megközelítésben azzal érvel, hogy ideológiai alapon szokták elvetni a kognitív sajátosságok különbségeinek osztályhoz köthető magyarázatait, és adatokkal támasztja alá, hogy az *osztályhelyzet hat arra*, amit ő *kognitív habitusnak* nevez. Az a társadalmi struktúrából fakadó konceptuális (fogalmi) és kognitív (megismerési) módok belsővé tétele.¹¹³ Az egyenlőtlenségekben nagy szerepe van az iskolának, és amit állít, az nem jelenti, hogy a gyerekek családja vagy osztályhelyzete az alapvető oka iskolai sikertelenségeiknek. Azonban elmélete – szemben a kognitív képességeket ablakon kidobó megközelítésekkel – azt állítja, hogy vannak bizonyos társadalmi pozícióra visszavezethető és *kognitív módon megmutató* különbségek, amelyek nem teljes egészükben magyarázzák az egyenlőtlenségeket, de *szerepük van* bennük, és érdemes figyelembe venni ezeket. A korai szocializációs egyenlőtlenség a kognícióra, a megismerésre is hat, s nem lehetséges ennek hatásait (pl. az iskolai tanulásra) teljesen kiküszöbölni (ez utóbbit hívja *posszibilizmusnak*, ami a „mindenkivel ugyanolyan eredményeket lehet elérni a fejlesztés során” gondolata) (ld. Nash, 2005).

A *Petőfiben* a diákok beszélgetései során gyakran tapasztaltam egy *másfajta kognitív habitust*, amelyben a *rendszerző, elvonatkoztató és kritikus gondolkodási* formák jelentek meg. Ennek során láthatóan sokkal több háttértudást is tudtak mozgósítani.

[A drogok kapcsán kémiaórán] a Puzsér–Zacher vita kerül elő. Péter elmondja, hogy Zacher szerint Magyarország még nem érett meg arra, hogy legalizáljanak bizonyos drogokat. Zsolt megkérdezi: „Mire alapozza ezt?” Kálmán szerint az is a véleménye, hogy nem kéne több tudatmódosítót legalizálni, de persze az emberek magukkal azt csinálnak, amit szeretnének (ezt már, úgy gondolom, ő teszi hozzá).

Péter: „Az alkohol sokkal durvábban működik.”

Kálmán: „Az alkohol kultúrája: agresszió, a fűé: nyugalom, chilles kultúra.”

(TNP 2018. 10. 08.)

Többször kifejezetten színvonalas vitákat kapok el a *Petőfiben* az órákon és a folyosókon is. Például:

Ahogy jövünk el, a folyosón hangos vitát hallok, az egyik srác mondja: „Mikor volt olyan Magyarországon, hogy választást parlamenti programok alapján nyertek? Mikor számítottak a pártprogramok?”

(TNP 2019. 03. 13.)

A *Kálvinban* viszont amikor vita alakul ki a nagyobb diákokkal, akkor az látszik, hogy sokkal *kevésbé képesek a kritikus* (kérdésfölvető, mérlegelő és rendszerző) gondolkodásra, sokkal jobban támaszkodnak nem árnyalt információkra, és a megfelelő tudásalap is

¹¹³ Ezzel Bourdieu és Vigotszkij gondolatait egyesíti.

hiányzik. Módszereik sincsenek keresni ezt. Amikor a tanár az egyik foglalkozáson azt a feladatot adta a felsős gyerekeknek, hogy keressenek információt arról, mikortól számít idősnek valaki, akkor – ugyan mindegyiküknek volt okostelefonja, de – egyikük sem tudta, hogyan álljon neki ennek a keresésnek.

A *petőfis* diákok *fogalomkészlete* is más. Ez egyébként jól kapcsolható a liberális fogalomkészlethez. Itt gyakran szó van a feminizmusról, emberi jogokról, demokráciáról stb.

Petra [...] elmondja, hogy egy rasszista, antiszemita, zsidó- és cigánygyűlölő és homofób tanár órájára jöttem. De nem fogom rögtön észrevenni. A fején lehet látni. „Egyszer ezért biztos kirúgatom” – mondja. „A cigányokat nem szereti, ugye azt mindenki látta?” – szólítja meg a többieket. „De burkoltan fejezte ki” – egészíti ki Petra a mondanóját, s közben Anti, aki kényszeresen törölgeti a táblát, megszólal: „Mert őket ki szereti?” (Majd mint aki rosszat mondott, összehúzza magát: nem tudom eldönteni, hogy viccel-e... Valószínűleg igen.) „Na, megszólalt a szörcsögi...” (egy környékbeli falu) – mondják neki a többiek. „Magad ellen beszélsz...” (Ő is nevet.)

(TNP 2018. 10. 08.)

Ez a jelenet több szempontból érdekes, de itt most azért fontos, mert látszik az a *fogalmi készlet*, amivel a diákok a *liberális* értelmezési keretet (ld. még a [4.5 A látszat csall! Liberális és konzervatív ideológiai mintázatok, valamint a félperifériás tőkefelhalmozás](#) és a [4.14. Lehetséges-e a kritikai társadalmi nevelés?](#) fejezetek végét) jól használják. Ehhez kapcsolható az is, hogy nemcsak a szókészlet más, de a társadalmi értelmezések is érzékelhetően *nyitottabbak*. Ahogy a szexualitás témája kapcsán még elemzem, a nemhez és a szexualitáshoz kapcsolódó diskurzusok követik a nyugati, liberális mintákat. A diákok beszélnek a köztes identitásokról, többen nem feltétlenül akarják magukat heteroszexuálisként meghatározni, vagy akár erőteljesen férfiként/nőként. Tisztában vannak a *queer* és *nem-bináris* kifejezések jelentésével, és néhányan reflektálnak arra, hogy a saját identitásuk felépítésében is használhatnák ezeket a jelzőket. Már láttuk a jelenetet (az [2.6. Alakuló kutató és kutatás](#) fejezet utolsó terepnapló-idézete), amikor a szalagavatón a diákok szeretnének megbontóbb táncokat, és láznak, mert a vezetőség ennek ellenáll. A tanár így fordítja le nekik az iskolai hagyományt: „Mindenkinek a saját biológiai nemének megfelelő ellenkező biológiai neművel táncolhat csak keringőt.” (TNP 2019. 03. 18.). Be kell, hogy illessze a szabályt a diákok nemi szerepeket megkérdőjelező szóhasználatába.

Ez a fajta (liberális) értelmiségiség összefonódik az erőforrások és az osztálypozíció valóságával, hiszen a tudáshoz való hozzáféréseken túl további tényezők is szerepet játszanak ebben a különbségben a Petőfi és a Kálvin között. A **nagyobb anyagi függetlenség** lehetőséget ad az ilyen kérdések szabadabb felvetésére, a **nyitottságra**, a másik oldalon pedig a hagyományos, heteroszexualitáson alapuló háztartásból való kilépés *sokkal nehezebb egy leszakadó osztályban* lévő (az informális termelésben részt vevő) számára.

Fontos azonban még tovább **árnyalni** ezt a látszólag erős – valós alapokon is nyugvó – különbséget. Egyrészt a **Petőfiben** felfigyeltem egy olyan csoportra az osztályon belül,

akik az értelmiségivé formálás néhány elemének erősen vagy kevésbé erősen *ellenálltak*: nem szeretik a túl elvont kérdésfelvetéseket, nem tartják nagyra a szellemi munkát, nem szeretnek tanulni. Az *osztály két fő frakcióra oszlott*: az inkább értelmiségi attitűddel rendelkezők (akik arról beszélgetnek, hogy milyen könyveket vettek meg az automatából, és akik erősen törekszenek a jó iskolai eredményekre; ahogy magukat jellemzik: a tanuló-sok), és az ilyen attitűddel nem rendelkezők (vagy ezt a „tanulós” mentalitást egyenesen elutasítók). Épp amikor az interjúk során e két csoportot azonosítottam, akkor döbbsentem rá, hogy *itt habitusbeli különbségekről* van szó, amelyeket addig nem is tematizáltam a Petőfiben. A különbség tehát *nem csak a két intézmény között* húzódik – a Petőfi belsőleg is differenciált. A *Kálvin* esetében pedig azt lehetett látni, hogy ugyan a diákok nagy többségének nem voltak meg a tudás- és műveltségbeli alapjai, és talán a szükséges kognitív habitusuk sem a mélyebb reflexiókhoz (bár ennek megállapításához komolyabb vizsgálatokra lenne szükség), amikor azonban az olyan foglalkozások elindultak, amelyekben a diákok *alkothattak* (például videókat készíthettek), a hozzájuk közel álló kulturális közegből meríthettek példákat, akkor a *kritikus gondolkodás náluk is megjelent*. Én úgy láttam, hogy ezt még jobban elő lehetne mozdítani bennük.

A tanárok hozzáállása, pedagógiája ugyanis – meglátásom szerint, és ismét nem őket hibáztatva – *kettős* volt a Kálvinban. Egyrészt *érezkelték* a diákok változó szintű tudásalapját és az iskolai műveltségben kiemelt tényezőktől *eltérő tudásjelleg* (erről bővebben a következő fejezetben). Ezért többször igyekeztek az ő nyelvükön fogalmazni, az ő perspektíváikat is *beépíteni* az oktatásba. Másrészt viszont ezt *nem tették* igazán *reflektált* módon. Számos alkalommal (fent is láthattunk erre példákat) nem tudták a magas labdákat lecsapni („Mér nem kézzel bunyóztak [’56-ban]?”; „Adnék magának valamennyit, hogy legyen pénze.”). A megfogalmazásaik, megközelítéseik pedig megmaradtak egy a diákok világtól, habitusától távoli szinten: a képek ismertetése az igazgatói felett, az órákon a tankönyvek elvont, szaknyelvi (még néhol nekem is nehezen érthető) szóhasználatának követése a mindennapi élethez való kapcsolódás nélkül (pl. az „eutrofizáció” megtanulása). A másik oldalon magában az új, diákokra szabott struktúrában is láttam csapdákat e tekintetben. A reformok után bevezetett széteső, és néhol csak néhány érdekességet behozó oktatásról az a benyomásom alakult ki, hogy az hosszú távon nem segítette a diákokban lévő lehetőségek kihasználását. Túl leegyszerűsítő, túl *lebutított lett a tudás* az alkalmak egy részén, miközben máskor meg mégis sok, a diákok világtól „távoli” műveltségelemet hoztak be a tanárok (pl.: Schumann, aki skizofrén volt), anélkül, hogy a tudáselemek *összekötését, rendszerbe szerveződését* segítették volna.

Egyetértve Nash-sel úgy vélem, a diákok *kognitív habitusát figyelembe vevő* és fejlesztő oktatásra lenne szükség az értelmiségi léttől látszólag távoli, alsóbb osztályokba tartozó diákok számára is, amely *integrálja az ő kulturális világukat, reflektál habitusukra*, és segíti valamilyen tudásrendszer kiépülését, ugyanakkor a kritikus reflexiót is (vö. Nash, 2005).

Láttam erre *pozitív példákat*. Például Anna alsós drámapedagógiai elemeket is használó, interaktív órája, vagy akár a már említett zenei program is olyan oktatást jelenített meg, amelyek a diákok habitusát, kulturális kereteit beépítették, lendítettek a gondolkodás, illetve alkotás olyan formái felé, amelyek a tudásalapjuk bővüléséhez is hozzájárultak, és amelyek nem szabadna, hogy csak a náluk felsőbb osztálybelieknek jusson lehetőségként.

Azt írtam: az értelmiségi léttől *látszólag* távoli, alsóbb osztályok. Végző soron ugyanis azt gondolom, hogy az a fajta *értelmiségiség*, amelyet a kritikai gondolkodás, a tudás árnyalt felhasználása ír le, *nem osztályspecifikus*, és lehetősége van eltérő formákban, de a leszakadó osztályok tagjainak is magukévá tennie. Az iskolai ethosz azonban egy *középosztályival összefüggő, adott értelmiségi habitust* mozdít elő, amely sokszor *elidegenítő* a nem ezzel a középosztálybeli és „hagyományos” értelmiségi habitussal rendelkező diákok számára. Így az iskola *kirekesztővé* válik, elidegeníti az értelmiségiségtől a tanulókat (tágabb értelemben is), és *megerősíti* azt a fajta társadalmi *munkamegosztást*, amely szétválasztja az értelmi-szellemi munkát az egyéb tevékenységektől. Ennek része az a *tudásszerkezet*, amely jelen van az iskolában. A következő fejezetben erre térek ki.

4.10. Eltérő tudásszerkezetek

Az etnográfiai terepmunka során sokat gondolkodtam a tudás szerepén. Tudáson nemcsak az ismereteket értve, hanem a neveléstudományi szakirodalomban használt *összetettebb tudásfogalmat* érvényesítve (Knausz, 2022): az ismeretek, kompetenciák, sőt attitűdök rendszerét.¹¹⁴ A következő kérdésekre kerestem a választ. A tudásnak milyen társadalmi jelentősége van? Milyen fajta tudás jelenik meg az intézményekben? Hogyan kapcsolható a tudásközvetítés a társadalmi(vá) neveléshez?

Először arra figyeltem fel, hogy mindkét intézményben egy csomó olyan tudáselem jelent meg, amelyeket nem éreztem a mindennapi életben relevánsnak. Ez a vád gyakran éri az oktatási rendszert, különösen a liberális diskurzusokban: *nem az életre készít fel*. Itt látszott némi különbség a két intézmény között. A *Kálvinban* sokkal gyakrabban megjelent az ilyen „*praktikusnak*” tekinthető tudás, különösen az újító törekvések nyomán, míg a Petőfiben nem.

A közös naplózás világitott azonban rá arra, hogy ez a látásmódom erősen a saját érdeklődésemből fakad, és leegyszerűsítő. Íme a vonatkozó naplórészletek (szürke betűvel szedve a történések, fekete félkövérrel a saját reflexióim, pirossal Zsolt reflexiói):

A kémiaóra folyamatosan arról szól nekem (személyesen), hogy szó szerint semmit nem értek abból, ami zajlik. Ezt egyébként furcsállom, nehéz elhinnem, hogy annyi háttérismeret szükséges hozzá, amit nem lehet feldolgozni.

¹¹⁴ Nem emelem ki külön a műveltség fogalmát, amely a tudásnak a hagyományhoz, illetve az életben való „eligazodáshoz” kötődő dimenziója (vö. Knausz, 2022).

Ez elgondolkodtat a tudásról. Ahhoz, hogy milyen tudásra van szükségünk a társadalmi létünkhez. Hogy mi a szerepe annak a tudásnak ebben, amit később úgyis elfelejtünk. Szerinted itt csak tudásról van szó, a szó szorosabb értelmében, amit aztán elfelejtünk? Egy adott paradigmában való gondolkodás (bízom benne, hogy az történik a kémiaórámon) nem fejlesztő jellegű-e önmagában (vagy legalábbis átalakító erejű), ami akár a társadalmi létünkre is hatással van? Akár pozitív, de negatív értelemben is. (Pl. egy kicsit primitív példa: aki tud természettudományosan gondolkodni, az hülye kocka, aki meg nem, az hülye bölcsész.)

[...]

Kísérlet – Tapasztalat – Magyarázat hármassal írja föl a táblára a tudást.

(Az empirikus természettudományi tudás modellje? Ennek van relevanciája a társadalmi életben? Milyen módon? Milyen rétegnek, milyen társadalomban?)

Ezt szoktam explicitté is tenni, hogy ez a természettudományi megismerés sajátja (illetve ennél kifinomultabb modellek is szóba kerültek) És jelzem azt is, hogy bizonyos dolgok megismerhetők így, bizonyos dolgok nem. Persze bizonyára ezek a filozófiai fejtegetések kisebb nyomot hagynak, mint az, hogy minden második órán felírjuk a KTM-et ebben a sorrendben.

A matek absztrakciója még nagyobb, mint a kémiáé. A gyökvonás társadalmi és a mindennapi életben való hasznát középiskolás korom óta nem tudom belátni. Em-lékszem, konkrétan ennél a tananyagnál hagytam tudatosan abba a matektanulást, és mondtam is ezt el mint lázadást a tanárainknak. Viszont érdekes, hogy ezt teljesen értem most (szemben a kémiával, amiből jó voltam kb.).

Érdekes (és bevallom, kicsit dühítő is számomra :)), hogy amikor a nyelvtanórámon volt Gyuri, akkor is eléggé absztrakt dolgokat vettünk (pl. a nyelv diagrammatikus ikonikussága), és ott fel sem merült ez a kérdés, hogy van-e társadalmi és mindennapi haszna. Szerintem ha a gyökvonásnak nincs, akkor annak se, és fordítva is így. Mégse került akkor szóba, a kémia és a matek kapcsán meg már ez a többedik alkalom ebben a naplóbejegyzésben.

(TNP 2017. 10. 05.)

Azért is idéztem ide ezt a hosszú részletet, hogy ezzel még jobb betekintést adjak az olvasóknak abba, hogyan is zajlott a terepmunka és az értelmezés-elemzés folyamata. A természettudományos órákon ülve folyamatosan azzal szembesültem, hogy vagy egyáltalán nem értem a tananyagot (a közvetített tudást, ismereteket), vagy rendkívül távol érzem a „hétköznapi világtól”. Már középiskolásként is értelmetlennek találtam a tananyag jó részét, és nem is tanultam azt. Ez nem volt így a bölcsész tárgyak tartalmaival (bár a történelem kapcsán az eseményeket és évszámokat szintén értelmetlennek tartottam megtanulni). Amikor a tudás társadalmi szerepéről gondolkodtam a terepmunka során, a saját emlékeimmel, szubjektumommal, bölcsész identitásommal, értelmiségi habitusommal kezdtem értelmezni a jelenségeket. Ahogyan azonban Zsolt felhívta rá a figyelmet, értelmezésem nagyon *egyoldalú* volt (bár megjegyzem, nem volt teljesen igaza,

mert volt olyan általa nem olvasott naplőbejegyzésem, amelyben a nyelvtan absztraktabb fogalmaival kapcsolatban is felvettem a társadalmi hasznosság kérdését). Mi alapján határozható meg *a hasznosság*? Egyáltalán mit jelent? Azon is elgondolkodtam ezután, hogy tulajdonképpen az általam kritizált *neoliberális oktatáspolitikai* szintén erre a hasznosságra hivatkozik. Ez tükröződik például a PISA-vizsgálatok egy részében és a szakképzés gyakorlatközpontúvá tételében is, amelyek ennek az oktatáspolitikának a jellegzetes elemei. Ez ideológiai alapon szorítja háttérbe a filozófiai és a bölcsész műveltség bizonyos elemeit, amelyek épp a társadalomkritikához jelenthetnek fontos alapot, előtérbe helyezve a kapitalista termelés számára elsődleges, ahhoz közvetlenebbül szükséges „praktikus” tudást és kompetenciákat. *A baloldali oktatáspolitikai* és a tudásra vonatkozó koncepciók soha nem voltak hívei a *practicista* (a gyakorlatot előtérbe helyező) megközelítéseknek például a szakképzésben sem, mert úgy gondolták, nem egyszerűen a konkrét munkát elvégző (= jól termelő), hanem *gondolkodó munkásokat* kell nevelnie az iskolának (*Mészáros & Neumann, 2021*). A hétköznapi hasznosság kritériumát használva én hasonló ideológiai alapon kritizáltam leginkább az iskolai tudás természettudományos szeletét.

Az azonban mégis jól látszik, hogy itt rejlenek fontos *kérdések*. Mi a társadalmilag releváns tudás, kiknek milyen tudás releváns? Köthető-e ez az osztálypozícióhoz, osztályviszonyokhoz? Milyen a tudáselemek közötti hierarchia? És azt is érzékeltem, hogy vannak hasonlóságok és különbségek a két intézményben közvetített tudás jellege és közvetítésének módja között is. Tovább gondolkodva ezen arra jutottam, hogy a tudásszerkezetre vonatkozóan lenne érdemes értelmezéseket létrehoznom. *Tudásszerkezeten* azt értem, hogy figyelembe veszem a tudásnak nemcsak a *tartalmát*, de *felépítését*, összetettségét, *átadási módjait* stb. is. Végül azonban úgy találtam, hogy ez túl nagy falat ehhez az etnográfiahoz kapcsolódóan, és egy külön kutatás lehetne a tanterv, a tankönyvek és az órák alapos tanulmányozásával. Így alapvetően elengedtem ennek a területnek az elemzését, de néhány fontos fölvetést az empirikus adatok (tapasztalatok) alapján mégis felvázolok. Ezeket pontokba szedem a következőkben.

1. Tetten érhető, hogy – ahogyan korábban már felmutattam az értelmiségiség kapcsán is – a *Petőfiben* közvetített tudás szerkezetében (felépítésében) sokkal inkább kapcsolható a *reflexió*, a kérdésselvetés (kritikus gondolkodás) dimenzióihhoz, és épít egy feltételezett előzetes *tudásalapra*, sőt arra is, hogy a *diákok alapvetően megtanulják* az előírt tudást, és nem kérdeznak rá a miértjeire (még ha ez nincs is mindig így). Ilyen szövegek tipikusan megjelenítik ezt a fajta tudást:

Tézis: az olyan cselekedetek, melyekkel társadalmi normákat, törvényeket megszegünk, elfogadhatók, amennyiben e cselekedeteket valamilyen nagyobb jó érdekében tesszük. Pl. megölhetünk egy embert, hogyha ezzel száz másikat megmentünk, vagy akár jelentősen növekszik az esélye annak, hogy megmentjük őket.

1. Gyűjtsetek olyan érveket, melyek a fenti tézist igazolják!

2. Gondoljátok át, hogy milyen érveket lehet felhozni a fenti tézis ellen, majd gyűjtsetek olyan érveket, melyek cáfolják az ellenérveket! (*Bűn és bűnhődés* feladat dokumentum)

Ugyanígy a már idézett részlet a médiaóra tananyagából (ld. a [2.6. Alakuló kutató és kutatás](#) fejezetben a harmadik kiemelt idézetet).

De a **témák** tekintetében is látható ez. A Petőfiben például többször előkerül a feminizmus témája.

A mai irodalomórán az angol romantikus írónőket tekintettük át címszavakban. A Brontë nővérekhez kapcsolódóan akartam beszélni regényeik feminista jelentőségéről is. Így vezettem fel: „...és hogy adjak egy lökést a feminista irodalomkritikának is...”

Annak jelentőségéről beszéltem, hogy ezek az írók nőként váltak híressé, bár eleinte álnéven kellett alkotniuk, valamint arról, hogy olyan női hősöket alkottak meg Jane, illetve Liza személyében, akik szembefordulnak a társadalmi normákkal.

Nem először hozom be ezt a témát, és a reakció a szokásos volt. Az osztály egésze ilyenkor figyel, megnő a figyelem szintje. Petra hangosan adott (most is) tetszésének hangot. Bár a benyomásom az, hogy kevésbé érti, inkább érzelmi alapon szimpatizál a feminizmussal. Bedobta azt a témát, hogy J. K. Rowling is azért alkotott ilyen néven, mert nem derül ki belőle, hogy nő. Mondtam, hogy erről nincs hiteles infóm, lehet, hogy így volt, bár – tettem hozzá – talán ma már tartunk ott, hogy az íróvá válásban ne jelentsen komolyabb akadályt nőnek lenni. Habár – fűztem tovább – ezzel egyes habzó szájú feministák nem értenének egyet. Erre Petra hangos „naaaaaa”-val válaszolt, kifejezve a szóhasználatommal kapcsolatos nemtetszését. Poénna visszakoztam: „Most miért? Amúgy én is az vagyok.”

(JP jegyzet 2018. 02. 01.)

Ezt a jelenetet (benne a tanári performansszal és értelmezésekkel) egyébként hosszan lehetne elemezni. Itt most csak néhány szempontot emelek ki. Egyrészt – ahogyan már utaltam rá, s itt is látszik – a feminizmus témája jól megragadható módon a *középosztálybeli tudásfelépítés* része. Másrészt ez a nemek közötti egyenlőtlenség itt (és sok más esetben is) határozottan annak *középosztálybeli dimenziójában* jelenik meg: többek között a női íróknak lenni nehézsége, illetve elfogadottsága kerül elő. Ráadásul a tanár a kérdést egy olyan narratívába ágyazva mutatja fel, amely szerint a mai („nyugati”?) folyamatok nyomán itt már csak a múlt nehézségeiről lenne szó. Végül Zsolt magára veszi ezt a címkét: „Én is feminista vagyok”, ezzel valójában megerősítve a saját középosztálybeli és férfi pozícióját, mintegy azt üzenve, hogy „én erről autentikusan beszélhetek, és lehetek ironikus is, hiszen én is ide tartozom, én is benne vagyok abban a középosztálybeli normatív keretben, amelyben a feminizmust fontosnak ismerjük el, amiben ti is (pl. Petra) velem együtt vagytok.” Ez persze el is veszi a radikális kérdésfeltevés vagy a saját pozíció tematizálásának lehetőségét.

2. Az absztraktabb gondolkodás és az **elvontabb** kérdésfelvetések, vagy akár bizonyos, a hétköznapihoz közvetlenül nem kapcsolható **tudományos** ismeretek – mint *természetesen megtanulandó* (és értékes) tudások – sokkal erőteljesebben voltak jelen a Petőfiben. A *Kálvinban* is megjelent ez a fajta tudás, de az alternatív módszerek alkalmazása során

ez háttérbe szorult, és itt az *aktualizáló, hétköznapihoz* kapcsolódó, *személyes* jellegű, és nem is tudományosan alátámasztható tudáselemek kerültek sokszor előtérbe, ahogy ezen a foglalkozáson is:

[A Kálvinban egy időben péntekenként a diákoknak nem voltak óráik, hanem állomásokon dolgozták föl az adott napi témát különféle szempontokból. Aznap az idő volt a téma] Az előző állomásról mesélnek: a *Benjamin Button csodálatos élete* című filmből néztek részleteket. Az egyik kislány azt mondja: „Szerintem igaz történet, szárnyas kisbabák is születnek.” Egy fiú viszont vitatkozik: „Szerintem akkor lehetne igaz, ha a Föld visszafelé forogna, de nem, úgyhogy nem lehet.” A foglalkozásvezetők [ketten vannak, és az egyszerűség kedvéért tanároknak nevezem őket innentől, végzettségüktől függetlenül] nem javítják ki, amit mondanak. Csak meghallgatják.

Ezután az öregkorról beszélgetnek. Relatív, hogy ki az öreg (ezt jól kifejti az egyik tanuló). „Nyugdíjkorhatár: 40 év munkaviszony kell” – mondja az egyik tanár.

Egy lány: „Nem akarok megöregedni. Inkább korán meghalok.”

Feladatok [amelyeket a tanárok adnak]:

- Mi az első emléked?: ezt egy emlékdobozba kell berakni, amit tíz év múlva jöjjenek el, és nézzenek meg.
- Lerajzolni magad idősként. (Végül másokat rajzolnak, aztán később mégis ez lesz a feladat: ahogy most kinézel és ahogy majd kinézel.)

[...]

Felolvassa egy lány, amit írt az életről: „Minden ember életében lehetnek nehézségek, de mindenén túl lehet lépni, ha van barát vagy pár.”

A tanár: „Nagyon szép!”

Az egyik tanár behozta a családi képeit: a dédnagymamája 101 éves.

Majd a diákoknak sztárokat kell felismerniük képeken. A filmbeli neveiket tudják csak, vagy a film címét, kivéve: Johnny Depp (segítséggel), Michael Jackson és a magyar énekesek (Caramel, Szandi) neveit.

(TNK 2018. 10. 05.)

A tudományos tudás a *diákok között is* sokkal inkább értékesként jelenik meg a *Petőfiben*:

Arról beszélgetnek a diákok [az órán], mennyi hülyeségekben hisznek az emberek: aura, szellemek. Miklós egy ismerőse mondta, hogy látja az aurát. Mikor valaki megkérdezte tőle, hogy milyen hülyeségeket beszél, akkor azt mondta: ha ezt nem engeded be, akkor a valóságnak csak egy szeletét látod.

(TNP 2018. 12. 10.)

Mindez rímel arra, amit az előző fejezetben írtam az értelmiségi létről és az ehhez kapcsolódó tudásról és oktatásról.

3. A megjelenő tudások – elsősorban a *Petőfiben* – sokféle szempont alapján rendezhetők **hierarchiába**:

- a tanártól jövő és a diákoktól jövő tudáselemek;
- a felvételihez/érettségihez szükséges és nem szükséges tudás;
- a hivatalos tudásközvetítés része és nem része;
- a számonkért és számon nem kért tudás;
- olyan órán közvetített tudás, amelyen a tanár szigorú, elvárja a csöndben jegyzetelést, szemben az olyan tudással, amelyet egy a diákok által nem tisztelt, fegyelmet tartani nem tudó tanár óráján kerül elő.

4. Freire *kritikai tudáskonceptiójából* kiindulva: minden tudás *közös felépítmény*, a világot nemcsak leírja, de annak *átalakítását* is magában hordozza, és mindig *kapcsolódik társadalmi valóságokhoz* (vö. Freire, 1996). Amikor felnőtteket tanított írni, akkor ő összekapcsolta a betűk és szavak tanulását a felnőtt tanulók társadalmi reflexiójával. Az ilyen jellegű tudásközvetítés csak **ritkán jelent meg** mindkét iskolában, de társadalmi vonatkozások és aktualizáció is kevésszer (ebben a politikai kérdések jelentettek leginkább kivételt; erről még később ld. a [4.15. Társadalmi nevelés: demokrácia, tanterv, ideológiák](#) fejezetben a pártpolitikai téma óvatos tanári felvetését). Bár nem végeztem a tudásra, kurrikulumra (tudástartalomra, tantervre, tananyagra) vonatkozó mélyebb elemzést, de elég egyértelműen ki merem jelenteni, hogy Freire és a kritikai kurrikulumtanulmányok (Au, 2012) tudásértelmezésének fényében sem a Petőfiben, sem a Kálvinban megjelenő tudásszerkezet nem rendelkezett erős *kritikai-transzformatív* potenciállal, és Harris nyomán is (ld. a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetben) alapvetően *ideológiai* tekinthető (vö. Harris, 2017). Ezt olyan kódok használatával tudtam feltárni, mint az osztálytudatosság, társadalomkritikai reflexió (ezek hiánya volt látható), rendszerigazolás, középosztályiség, középosztályi kiindulópont. Ami különösen tetten érhető volt a Petőfiben, ahol néha *társadalmilag releváns* kérdések is előkerültek, hogy a problémák megfogalmazása és feldolgozása sokkal inkább az *egyéni, individuális értelmezések* mentén történt. A *lélektani* perspektíva például sokkal hozzáférhetőbb volt mind a tanárok, mind a diákok számára. A diákok nehezen is jutottak el oda, hogy bizonyos problémáknak meglássák a társadalmi vetületét az egyénin, pszichológiain túl. Az *Édes Annáról* szóló órán például látható volt Zsolt „kínlódása”, hogy valahogy felszínre hozza a „kérdve kifejtő” módszerrel a társadalmi szempontot, mert a diákok nagyon nehezen látták meg azt. Ez a jelenség is jól köthető a *(neo)liberális, az egyénre koncentráló* és a középosztályhoz is illeszkedő ideológiai mintázathoz, aminek az egyik következménye, hogy a pszichológiai beszédmód már sokkal nagyobb teret nyert a hétköznapi értelmezéseinkben, mint a szociológiai.

5. Egy másik fontos – a fenti kritikai tudásértelmezés mentén felvethető –, az iskolai tudásszerkezetre vonatkozó probléma a **leegyszerűsítés**. A terepnaplóm készítése során sokszor feljegyeztem, milyen leegyszerűsítő megállapításokat tettek a tanárok; néhol tárgyi tévedések is előfordultak. Ezt nyilvánvalóan azokon a területeken vettem észre, amelyekben otthonosan mozogtam (irodalom, filozófia, vallás, a történelem egyes dimenziói). Szubjektíve nagyon zavartak ezek a leegyszerűsítések, a feljegyzéseim elemzésekor azonban elkezdtem mélyebben reflektálni erre a jelenségre. Valószínűleg egy kémikus vagy biológus hasonló leegyszerűsítésekkel találkozik egy kémia- vagy biológiaórán. Azt feltételezem, hogy az iskolai oktatásban **kikerülhetetlen** valamiféle leegyszerűsítés, hiszen

az egyes tudományágak felhalmozott tudását kisebb tudásbázissal rendelkező diákoknak kell átadni, és sokszor az idő sem engedi meg az oktatás során a nagyon árnyalt, többoldalú kifejtéseket. Azzal is számot kell vetni, hogy a tanár maga is limitált tudással rendelkezik, és nem mindig helyes, amit mond. Ha visszagondolok, valójában velem is többször előfordult, hogy téves információt adtam át pedagógusként vagy egyetemi oktatóként. Sőt akár ebben a könyvben is lehetnek – minden gondosságom ellenére – tévedések. A tévedések és leegyszerűsítések tehát – könnyen belátható módon – kikerülhetetlenül az oktatás, az abban megjelenő tudásszerkezet, sőt a tudástermelés részei. Amit mégis fontos ennek kapcsán felvetni, hogy az árnyalatok hiánya hogyan erősítheti meg az oktatás Harris által leírt (Harris, 2017) ideológiai természetét. A *nem eléggé árnyalt és megalapozott tudás* sokkal inkább tud *ideológiai funkciót* betölteni. A többféle megközelítés fel nem mutatása kevesebb teret hagy a kritikának. A tudás könnyen megtanulandó, igaznak feltételezett panelekben jelenik meg, ahogy – szintén Harris – ezt részletesen elemzi könyvében. Kritikai megközelítésben fontos lenne (amennyire lehet) a *nagyobb komplexitásra és árnyaltságra* törekedni. Ez azt jelenti, hogy számot kell vetnünk a kikerülhetetlen leegyszerűsítéssel és pontatlansággal az iskolai tudásszerkezetet illetően, sőt ellene is kell mennünk, tudatosan törekedve a komplexitás felmutatására. Könnyen felvetődik ennek kapcsán, hogy *milyen szempontból* is árnyalt vagy nem a közvetített tudás. Egy pszichológus például joggal mondhatja, hogy az irodalomtanítás során megjelenő jellemfejlődési leírásokban a lélektani szempontok igencsak elnagyoltak, vagy egy mainstream közgazdász arra fog figyelmeztetni, hogy ebben a könyvben nem veszem figyelembe a közgazdaságtan fontos eredményeit. Kritikai megközelítésemből adódóan itt most elsősorban azokat a leegyszerűsítéseket emelem ki, amelyek a *társadalmi kérdések* árnyalását teszik lehetővé. Sokféle más szempont is jogosan felvethető, de ezt én azért emelem ki, mert egyrészt ez a fókusz kutatásomnak, másrészt mert ez *egyébként is elhanyagolt* szempontja az oktatásnak, de a fősodorbeli pedagógiai reflexiónak is. A közgazdász figyelmeztetésére visszatérve, ő valószínűleg azzal fog vádolni, hogy értelmezésem erőteljesen ideológiai. Én erre azzal válaszolok, hogy ez így van. Van egy kimondott (deklarált) *ideológiai pozícióm*, amely azonban (látszólag ellentmondásosan) *ideológiai kritikai* is. Az elképzelt fősodorbeli közgazdászom esetében azt látom problémának, hogy a saját pozícióját úgy akarja bemutatni, mint egy tényekre alapozott tudást, amely szemben áll az én ideológiai nézőpontommal. Én viszont épp arra hívom fel a figyelmet, hogy az ő tudása is ideológiai, és pont mert ezt még el is rejti (nem tudatosan, hanem a tudományban működő mechanizmusok által), ezért kevésbé tud ideológiai kritikai lenni. Hogy ez hogy jön az iskolai oktatáshoz? Ahogy már jeleztem (és később is visszatérek rá), a mainstream közgazdasági értelmezés a piacról és a *kapitalizmusról* pontosan ilyen nem árnyalt, *panelszerű és megkérdőjelezhetetlen* tudásként (ideológiai ként) van jelen az iskolában. Ez már kifejezetten tartalmi kérdés, de ez beágyazódik általában abba a tendenciába, hogy az iskolai tudásszerkezet leegyszerűsítő. Ez pedig – kritikai szemszögből – a tartalomtól függetlenül is problematikus. A diákok nagyobb tudatosságát, *kevésbé ideológiavezérelt* gondolkodását nemcsak azzal segíthetjük, ha a kapitalizmuskritika is megjelenik az iskolai oktatásban, hanem már azzal, ha általában törekszünk *a többféle nézőpont* felvetésére, az árnyaltabb megfogalmazásokra. Nem

témája a kutatásomnak, de érdemes felvetni ennek kapcsán azt is, hogy ez az árnyaltabb, és az információk szintjén minél pontosabb tudás abban is segíthet, hogy a diákok fel legyenek vértézve az utóbbi időben különösen előtérbe került álhírek, áltudományos tudás adta kihívásokkal szemben (amelyet többen a *posztigazság* jelenségeként írnak le; ld. *Sismondo, 2017*). Miközben ennek a jelenségnek a kapcsán is *óvakodnék a pozitivist*a tudományos tudás társadalmi tényezőktől független felmagasztalásán (amely számos társadalmi kezdeményezésben tetten érhető, pl. a Szkeptikus Társaság működésében), ez valóban egy másik fontos dimenziója az iskolai oktatásnak, amelyhez az árnyaltság és az információk minél pontosabb közvetítésére való törekvés is köthető.

Ezen a ponton fel lehet tenni azt a kérdést is, hogyan és mennyire lehet a leegyszerűsítő tudásszerkezet ellen tenni. A terepmunkám során sokszor volt az a benyomásom, hogy miközben belátom a leegyszerűsítő tudásszerkezet kikerülhetetlenségét, a tanárok tudtak volna többet tenni ezen a téren (ismét hangsúlyozva, hogy az erőforrásaik szűkössége miatt ezt nem konkrét elvárásaként írom le itt, hanem az oktatással szembeni kritikaként). Az iskolai tudásközvetítésben is van lehetőség az árnyaltságra. Ehhez néha elég egy-egy mondat, egy másféle vélemény felmutatása, egy kimondott igazság helyett vita kezdeményezése, stb. Ez persze azt jelenti, hogy a *tanároknak maguknak* árnyaltságra törekvő *értelmiségieknek* kell lenniük, akik utánanéznék, folyamatosan művelődnek, utánaolvasnak a dolgoknak. Ezt azonban a *jelenlegi oktatáspolitikai környezet* (amelyet persze a tágabb, már sokszor behozott mechanizmusok is befolyásolnak) *akadályozza*. A tanár inkább egy olyan munkásként (angol kifejezéssel: *skillworker*) van a rendszerben, aki előre megadott tartalmakat megadott módon (és nem autonóm értelmiségiként) átad.

6. A *diákok* többféle (saját) *kulturális háttéréből jövő tudása* jelen volt mindkét intézményben, de *ritkán* került valódi *párbeszédbe* az intézményes, hivatalos tantervi tudással.

Bálint a 9-es szorzótáblát gyakoroltatta a másodikos gyerekekkel. Majd bemutatja Palit, a kisfiút, aki nagyon szépen tud mesélni. És valóban, Pali elkezd mesélni, nagyon ízesen, szépen mondja a történetet. „Ezt most találja ki” – mondja Bálint. Ez meglepő, hiszen a történet egy nagyon komplett és összetett történetnek tűnik már így az elején is. Valami – úgy tűnik – van a fiú fejében, ami folyamatosan bontakozik ki. Ez olyan tehetség, amivel nehezen tud valószínűleg az iskola mit kezdeni. Pedig nagyon klassz.

(TNK 2017. 04. 07.)

7. A *populáris kultúra* szerepével kapcsolatban a kultúratudományok (*cultural studies*) szakirodalmában megjelenik az iskolai tudástól különböző, populáris kulturális termékek és tudás ideológiai és rendszerigazoló természetének az elemzése (vö. Adorno, 1991), és egyben e tudásstruktúra rendszerkritikus lehetőségei is (vö. Hall & Jefferson, 1976; Willis, 1990). Eredetileg azt gondoltam, hogy ez egy fontos elemzési szempontom lesz majd a társadalmi szubjektum nevelése kérdésében is, de az adatok értelmezése során ennek mégsem lett olyan nagy jelentősége. Más szakirodalmakkal (pl. Giroux & Simon, 1988)

összhangban kijelenthető, hogy az iskolában a *populáris kulturális tudás* (beleértve a kapcsolódó kompetenciákat is) alapvetően *másodrendűként* jelenik meg. Nem része a hivatalos kurrikulumnak. Ezzel együtt a tanárok és a diákok is behozzák. A *Kálvinban* az alternatív módszerek alkalmazása során *sokkal inkább* megjelent (ahogy a fentebbi jelenetekből is már láttuk). De – benyomásaim szerint – *ez itt sem volt egy reflektált, végiggondolt és kritikus* dialógus a populáris kultúrával. Az iskolai tudásszerkezetben a gettóiskolában erősebben jelentek meg a popkulturális tartalmak, de szisztematikusan nem lettek részivé a tudásközvetítésnek. A tanárok nem reflektáltak arra, hogyan építsék be, vagy kezdjenek vele végiggondolt párbeszédet. Ezt láttuk is, amikor a *Benjamin Button* című filmre vagy az '56-os eseményekre reflektáltak a diákok. A populáris kultúrában jellemző *másféle tudásszerzés* (testi, érzelmi, informális, internetre épülő stb.) módjai (ahogyan láttuk) szintén *megjelentek*, de csak *ritkán váltak reflektált* módon felhasznált tudásépítési úttá. A korábban említett alsós olvasására (Annáé) és a zenei foglalkozás ebben kivételt jelentett. Hozzá kell tennem, hogy mindennek egészen biztos kijelentéséhez még több foglalkozást és órát kellett volna meglátogatnom. Ugyanakkor a tanárokkal való párbeszéd, a sokszoros részvételem a tanári megbeszéléseken, illetve ezek jegyzőkönyveinek tanulmányozása szintén erre az erős benyomásra erősít rá.

Fontos kiegészítés az elemzéshez, hogy az iskola nem csak a hivatalos tanterve által alakítja a diákok szubjektumát. Ahogy korábbi kutatásomban is jeleztem, a *diákok egymást is alakítják*, tanítják, különösen a mindennapi élethez szükséges, illetve a populáris kultúrához kapcsolódó tudások átadásával. Erre szintén kevésbé fókuszáltam ebben a kutatásban, de az mindenképp látható volt, hogy a *diákok kölcsönös formálásának beépítése* az iskolai oktatásba, vagy legalább az erre való tudatosabb reflektálás hiányos terület volt. Zsolt esetében láttam példát erre a reflexióra, illetve azok az órák jelentettek itt valamelyest kivételt, amelyeken viták voltak. Bár ezekben az esetekben a tanár gyakran inkább egyfajta korrigáló szerepben volt, és nem indított aktív párbeszédet. Ehhez kapcsolható jelenet az alábbi:

Előző alkalommal a *Gettómilliomos* című filmet nézték meg, most [etikaórán] közösen kielemezzük. Ellentmondásos a tanár szerint. A happy end miatt népmesei szerinte, de egy komoly film, ha elvlasztjuk a népmesét a valóstól. Erkölcsei szempontból a műsorvezető és a báty figurája érdekes. Az utolsó előtti kérdésre azért tudja a választ, mert emberismerete volt. Péter: „De ez nem etikai kérdés, ez a film története. Ezt valaki nem értette?” Árpád Péternek: „Csak beszélgetünk.” Péter: „De én az etikát várom.”

Pali: „Miért fekszik pénzbe a halála előtt?” A lányok eközben hülyéskednek. Petra (egy szereplő említésekora): „Na ő jól nézett ki.” Eszter: „Hagyd már abba!” (A tanárnak): „Tanár úr, kajával dobálnak!” Petra: „Rágalom!” Mosolyogva feltartja a kezét.

Tanár: „Mi szól a bátyja mellett, s mi ellene (etikailag)?”

A beszélgetés során előkerül, hogy szerette az öccsét, megmenti, ugyanakkor bűnszervezet tagja, és versengése Latikáért problémás.

A műsorvezetőről valaki azt mondja: „Mint az *Éhezők Viadalában*, a műsorvezető már az elejétől antipatikus.”

Tanár: „Most néztem meg a végét, szerintem kidolgozatlan.” (Az *Éhezők*ről) Eszter mellettem: „Ezt inkább hagyjuk!” (Nagyon ingerülten) Pali: „Rossz a jellemfejlődés kidolgozottsága!” Tanár: „Hát nem egy csúcs művészfilm, bár Oscart kapott.”

(TNP 2018. 12. 07.)

Az órán a tanár igyekszik egy popkulturális alkotást felhasználni, hogy etikai kérdéseket hozzon fel. Látszik, hogy az inkább értelmiségi attitűddel rendelkező diákok (a „tanulósok” csoportja) be is kapcsolódnak a párbeszédbe, és partnerek a tanár perspektívájának végiggondolásában. Többen azonban nem értik, hogy kerül ide az etika, vagy szembe helyezkednek azzal, hogy erre figyeljenek (ki néz ki jól, az órát kikezdő performansz: dobálás, hangos felkiáltás stb.), és Eszter az általa jónak tartott film kritikus megközelítésére erős érzelmi visszautasítással reagál. A helyzetet pedagógiai szempontból még komplexebbé teszi, hogy a társadalmi kérdésekben reflexivebb Zsolt egy másik filmet nézett meg a diákokkal:

[Ez a film] az *Isten városa (Cidade de Deus)*. Elmondja nekem, hogy azért nézték meg, mert tudta, hogy megnézik etikán a *Gettómilliomost*. Újránézte, s rájött, hogy káros az a film. Megkérdeztem, hogy egyeztetett-e az etikatanárral. „Még nem.” Mondom neki, hogy előző órán a *Gettómilliomos*ról beszéltek. Zsolt: „S nem említették, hogy láttak egy hasonló témájú másik filmet?” Én: „Nem, egy szóval sem.”

(TNP 2018. 11. 05.)

A *Gettómilliomos* kritikai szemmel valóban egy rendszerigazoló és erősen ideológiai film, amelyet jól ellensúlyozhatna az *Isten városa*, amely sokkal erőteljesebben, realiztikusabban mutatja be a gyerekeket is beszívó nyomor és bűnözés világát. Megjegyzem, ezért lehet, hogy a film épp a nagy távolság érzetét fogja előhívni, és nem biztos, hogy a diákoknak megvannak az eszközeik az ilyen nehezebb tartalmak megfelelő feldolgozására. Talán ezért sem kötik össze a *Gettómilliomos*szal. Úgy tűnik, Zsolt szándéka, hogy azt ellensúlyozza, nem igazán sikerült (bár azon az órán, amikor az *Isten városáról* beszéltek, nem voltam ott). Az tehát általában is kérdéses, hogy a tanulók számára a behozott alkotások mennyire tudnak valamilyen kritikai tudás felépítésében segíteni, és mennyiben *inkább megerősítenek* már meglévő középosztályi ideológiai mintázatokat.

A populáris kultúra és a középosztályi habitus összefonódása szintén további elemzést igényelne. Leegyszerűsítő lenne azt állítani, hogy a popkultúra a középosztályi kulturális mintázattal minden esetben szembenálló lenne; hogy az iskola hivatalos tudása a középosztályi, a popkultúra pedig az ezt kikezdő lenne. Ami elmondható, hogy azonosítani lehet(ne) egy inkább a középosztályisághoz köthető popkulturális, összetett kódrendszert (tartalmakkal, performanszokkal) is, ugyanakkor a hivatalos iskolai tudás sokkal inkább az értelmiségi léttel összekötődő középosztályi fantáziához kötődik. Amikor fentebb a különböző habitusokat vázoltam fel, akkor ezek az elemek tetten érhetőek voltak, csak az eltérő fókuszom és értelmezési keretem miatt nem azonosítottam a populáris és nempopuláris jelleget, illetve nem a tudás felől közelítettem meg ezeket. A kritikai elemzés

szempontjából azonban az a legfontosabb, hogy *akármilyen jellegű* (regiszterű) *tudásról* is legyen szó, a tudás *rendszerkritikus jellege* általában *nem tudott érvényesülni*. Inkább meg erősítette az osztálystruktúrához és a kapitalizmushoz kapcsolódó ideológiai mintázatokat.

8. A fenti jelenetben is láthattuk, hogy az iskolában felkínált tudáselemekkel, tudásközvetítéssel a diákok gyakran **szemben állnak**. Ezt többször érzelmileg telített kifejezésekkel is jelzik, például amikor Petőfiről (mint tananyagról) Eszter azt nyilatkozta: „fos, trágyalé, mikor lesz már vége!” Ennek az ellenállásnak számos teljesen egyéni és szubjektív tényezője van, de egy mélyebb elemzés valószínűleg itt is találna ideológiai, habitusbeli és az osztályszerkezethez köthető dimenziókat. Ezt én itt most nem teszem meg, csak jelzem ennek a lehetőségét. Fentebb, a *Gettómilliomosról* szóló párbeszédben például kirajzolódott, hogy az osztály „értelmiségibb” fele volt nyitott a feldolgozására, a másik csoport inkább nem. Ebben a dinamikában persze szintén nagyon sok egyéb szempont is benne lehet: az inkább autoriternek érzett tanárral szembeni ellenállás, általában az óra elhülyéskedésének performansa (amely nem csak a tartalomnak szól), a mélyebbre menés lélektani háritása, stb. Érdemes azonban *egy lehetséges dimenzióként a társadalmi szempontot* is figyelembe venni egy-egy ilyen órai performansz (pedagógiai) értékelésénél.

9. A tudást inkább szoktuk az ember kognitív szférájához sorolni. A pedagógiai szakirodalomban jelen lévő tágabb értelmezés azonban nem csak kognitív elemeket tartalmaz. A tudásnak része, hogy mit és hogyan tudunk megtenni (kompetenciák), milyen hozzáállással (attitűdök), és végső soron az érzelmeinkkel való bánás és a testünkben hordozott tudás is (mire hogy reagálok, milyen érzeteim vannak). Nagy (etnográfiai) szakirodalma van például az **iskola és az érzelmek viszonyának** (vö. Zembylas, 2003). Az én kutatásomban ez nem volt kiemelt szempont, de az érzelmek jelenléte az iskolában szembejött velem a terepmunka során. Azt éreztem, hogy miközben az érzelmek erősen átszövik az iskolai mindennapokat és interakciókat az iskola szereplői között, ezek „kezelése” nagyon ellentmondásos. Sokszor – különösen a Petőfiben – *zavaró tényezőként* jelentek meg. Az oktatás a kognitív szférát célozta meg, és az érzelmeket (különösen, ha túlszordulnak), inkább szabályozni, kordában tartani kellett. De nem volt egységes ez az elvárás. A *harag és a düh* érzelmei például sokkal inkább *szabályozás* alatt álltak, mint a pozitívnak tekintett érzelmek. Bár *nem volt egyforma* a tanárok és a diákok dühének szabályozása. A tanároknak sokkal inkább volt megengedett dühösnek lenni, a diákok dühét a tanárok általában nem fogadták el. A diákok maguk is megtanulták azt visszafogni. Ez különösen a Petőfiben volt igaz. Számos dühös megnyilvánulást a diákok akkor tettek, amikor a tanárok nem voltak annak tanúi. Kifakadtak, és olyan szavakkal illették tanárokat például, amelyeket a jelenlétükben soha nem mondtak volna. Én kutatóként liminális helyzetben voltam, és az én jelenlétem általában nem jelentett szabályozó erőt a számukra, így több ilyen kitérésnek is a tanúja voltam.

Mindkét intézményre igaz, hogy *nehezen tudott mit kezdeni a diákok dühével*, és különösen érvényes, hogy pedagógiailag sem igyekezett – a düh érzelmeinek szabályozásán túl – annak beépítésére, felhasználására.

A dühre és más érzelmekre vonatkozóan egyébként ezen a téren általában mások voltak a nem kimondott *elvárások a fiúkkal és a lányokkal szemben*, tehát volt egy nemi

különbségtétel is. Például a lányok pozitív érzelmi megnyilvánulásai elfogadottabbak voltak, de a dühösek nem. A diákok egymást is szabályozták ezen a téren. Volt, hogy valamelyik fiú dühös megnyilvánulása után leszidták, és arról beszéltek neki, hogy dühkezelésre van szüksége. A Petőfiben további különbség volt, hogy az osztály „nem tanuló” csoportja sokkal gyakrabban nyilvánult meg érzelmileg, különösen a lányok, és ezt a „tanuló” csoport rossz szemmel nézte, a tanulásra koncentrálnak akadályának látta.

A Kálvin és a Petőfi között voltak különbségek az érzelmi megnyilvánulásokra és ezek kezelésére vonatkozóan. Mindkét intézményre igaz, hogy az érzelmek szabályozása, keretek között tartása volt pedagógiailag az elsődleges, de a Kálvinban egyrészt a diákok sokkal erőteljesebben nyilvánultak meg érzelmileg, és az iskola informális ethoszában ezeknek jobban helye volt, mint a Petőfiben. Ezzel együtt az érzelmek tudatos beépítése – néhány kivétellel – itt sem volt szisztematikusan a pedagógiai cselekvés része.

A leírt jelenségeket és a szabályozást mint alapvető, de ellentmondásos tendenciát szeretném elhelyezni az eddigi értelmezési keretemben. Az *érzelmek szabályozásának tendenciái* jól köthetők az iskolai ethoszhoz, valamint a középosztálybeli és a nemközéposztálybeli habitushoz mint mélyebb magyarázó mechanizmusokhoz. Könnyű meglátni például a petőfis diákok két csoportjának, illetve a petőfis és kálvinos diákok eltérő érzelmi világa mögött az *eltérő habitusok* megnyilvánulásait. A középosztálybeli iskolai ethosz a középosztálybeli habitushoz kapcsolódva szabályozza a kognitív jellegű teljesítmény elérésében inkább akadálnak tekintett érzelmeket. Ez ráadásul összefonódik egy olyan iskolai antropológiával, amely Descartes és a felvilágosodás örökségét hordozva az *emberi tudatot és annak kognitív funkcióit leválasztja a testről, az érzésekről és az érzelmekről*. Az iskolai tudatos pedagógia erősen intellektuális és racionális jellegű, vagyis elsősorban a gondolkodást célozza meg, ráadásul azt elválasztva látja a testtől és az érzelmektől. Ez kihát arra is, hogy mi kerül, és mi nem kerül a látóterébe. A tanárok tipikusan a tanuló értelmi képességeire, tanulási eredményeire koncentrálnak, és *az érzelmi stabilitás, a mentális egészség például háttérbe szorul*. Erre az egyik példa, hogy Zsolt mennyire nem reagál az öngyilkosság kérdésének felmerülésére. Ezt a problémámat vele is megosztom, és fontos a válasza (Zsolt hozzászólása pirossal kiemelve):

[...] mindig irtóra zavar, ahogy Zsolt beszél az öngyilkosságról, illetve ahogy nem reflektál arra, hogy lehet itt éppen érintett is, mikor előkerül... (Erről majd beszélni akarok veled, miért így csinálja.)

Igen, ezt már említetted, de ennek ellenére elfelejtettem... Pedig nem ismeretlen a dolog, nemrég követett el öngyilkossági kísérletet egy hozzám közel álló volt tanítványom... és már korábbról is van érintőleges tapasztalatom... és valahogy ennek ellenére olyan távolinak érzem ezt a dolgot, hogy sosem jut eszembe. Na majd figyelek.

(TNP 2019. 03. 27.)

Zsoltnak minden jó szándéka ellenére nem jut eszébe, hogy pedagógiailag figyeljen egy mentális probléma érzékeny kezelésére. Annak ellenére, hogy rendkívül tudatos pedagógus, ebben a helyzetben valószínűleg rá is hat az *iskolai ethosz*, amelyben ezek nem

megszokott (az intellektuális fejlesztésre koncentráló) témák. Számos egyéb tényező lehet még a távoliságérzés mögött (lélektani háritás, a téma tabusított jellege stb.), de hasznosnak tartom, hogy ezt a történeti-társadalmi tényezőt is figyelembe vesszük, mert az iskola intellektuális ethosza alapvetően megnehezíti a(z ettől) távolinak érzett témák feldolgozását.

A pedagógiai szakirodalmak egy része pszichológiai sémákat követ, és az érzelme-
ket lélektanilag értelmezi, mások megbontják ezt, és posztmodern értelmezést nyújtanak,
elhelyezve az értelmező-diszkurzív térben az érzelme-
ket, nem valami természetes, lélektani
jelenségként értelmezve őket (pl. Zembylas, 2003). A harmadik lehetőség **az érzelmek
társadalmi szemlélete**, amelyet ismét *Bourdieu habitusfogalma* tud jól megragadni. Erről
Lois McNay azt írja:

A habitus szemszögéből nézve az érzelmek nem tisztán „természetes” vagy diszkurzív hatások; a megtestesült szubjektumok és a társadalmi struktúrák közötti kölcsönhatásokban keletkeznek és közvetítik azokat. [...]

Bourdieu habitusról alkotott elképzelése eltávolodik ettől a szándékosságra épülő és szubjektumközpontú megközelítéstől, és ehelyett azt sugallja, hogy az érzelmek többdimenziós komplexumok, amelyek a testi diszpozíciók, a mező interszubjektív viszonyai és a társadalmi struktúrák kölcsönhatása révén jönnek létre. Az egyén látens (rejtett) érzelmi diszpozícióinak (beállítottságainak) és tendenciáinak kölcsönhatása a konkrét interakciók által generált érzelmekkel az érzelmek cselekvésben való megjelenésének sokrétűbb és kevésbé folytonos megértését kínálja fel. (McNay, 2008, pp. 186–187; a szerző fordítása DeepL segítségével, az idegen szavak saját magyarázatával)

Erre a megközelítésre példa a később említett kutatás (Walkerdine et al., 2001; ld. részletesen a [4.17. Ráadás: nem és szexualitás](#) fejezet 3. pontjában), amely a szexualitáshoz való eltérő érzelmi viszonyt mutatja be közép- és munkásosztálybeli lányoknál.

Az érzelme-
ken kívül a szexualitás, és minden nemintellektuális antropológiai dimenzió, különösen a tanárok és tanulók alapvetően *testi mivolta az iskolai ethoszban háttérbe szorul*. A tudás ilyen értelmezése beilleszthető a korábban azonosított tágabb strukturális mechanizmusokba is. Az intellektuális dimenziót kiemelő **értelmiségi és középosztálybeli habitus** mint viszonyítási pont ismét a merev, elkülönülő osztályviszonyok megerősödését szolgálja. Az intellektuális és nemintellektuális szférák elkülönítése a kapitalista termelés *szekciókra osztó* tendenciáihoz is kapcsolható. Sőt, még egy mögöttes tényezőt lehet itt azonosítani. Azzal, hogy az iskola „nem vállalja” a testi-érzelmi (és egyébként spirituális) dimenziók integrálását, beleilleszkedik abba a *társadalmi tendenciába* is, hogy az *embereknek maguknak kell gondoskodniuk* saját átfogó testi-lélektani *jöllétükről*. A dühkezelés, a testhez való pozitív viszony kialakítása, az érzelmek kezelése mind olyan területek, amelyeket a nagyobb anyagi erőforrásokkal rendelkező köztes és felsőbb osztálybeli emberek a piacról tudnak „megszerezni”, az alsóbb osztályok tagjainak erre nagyon kevés a lehetősége (Csányi et al., 2022). Ez ismét a kapitalista termelés

reprodukciónak háttérbe szorító tendenciájába illeszkedik. Végső soron pedig – kritikai szemmel – egy *átfogóbb*, a testet, az érzelmeket, a sexualitást stb. integráló *antropológia* sokkal nagyobb *átalakító potenciállal rendelkezik*. A társadalmi változást az ember egészének (testi, érzelmi, spirituális dimenzióinak) bevonásával sokkal inkább elő lehet mozdítani, hiszen egy a cselekvőkészség (ágencia) teljesebb mozgósítását jelenti, mint a pusztán intellektuális szint bevonása ebbe (McLaren, 1999).

Tehát egy transzformatív pedagógiának tudatosabban, reflektáltabban és szisztematikusabban kellene a testi és érzelmi dimenziókkal valamit kezdenie. Erre voltak pozitív példák az intézményekben, amelyeket már említettem (zenei foglalkozás, Anna drámapedagógiát integráló órái, és egy zenei alkotócsoporthoz is, amelyben szabadon zenélhettek a tanulók egy önkéntes vezetésével). A *Kálvin* egyébként is nagyobb teret adott az *érzelmek, a testi megnyilvánulások megjelenítésére*, például az alkotó cselekvésen és a mindennapi családiasabb interakciókon keresztül. De a szisztematikus integráció itt sem valósult meg. A *Petőfiben Zsolt átfogó pedagógusi hozzáállása* látszott olyan pedagógiának, amely eltért a hagyományos oktatástól, és kikezdte az emocionális területet háttérbe szorító iskolai ethoszt. Nemcsak sokkal közvetlenebb viszonyt alakított ki a diákokkal, de a testi és érzelmi dimenziókat sokkal tudatosabban építette be az oktatásba, és erre folyamatosan reflektált is.

Ez nem konkrét módszerek alkalmazását jelentette, hanem egy folyamatosan jelen lévő attitűdöt és viselkedésformát, ahogyan *érzelmileg megnyilvánult és bátorított az érzelmi megnyilvánulásokról, a testével tudatosan volt jelen* az órán, a diákok és közte működő érzelmi dinamikákat is használta, és minderről naplót is vezetett. Ezzel nem veszítette el a tekintélyét, de egy sokkal közvetlenebb légkört alakított ki a diákokkal a megszokott tanár-diák viszonytól. Ez nyilvánult meg abban, hogy az osztály Zsolti bárnak szólította, a tanulókkal gyakran közvetlenebbül elbeszélgetett, sok humorral és lazasággal szötte át az óráit, az órákon a diákok többször megnyilvánultak érzelmileg. Zsolt fiatal *férfi testét sokszor* reflektáltan megjelenítette az oktatás során: sokat mozogva az órákon, dinamikus kisugárzással, a testének felhasználásával tanítva, néhol pedig humorosan utalva testi jellemzőire. Ezekben szexuális-erotikus árnyalat is van (ld. még a *4.17. Ráadás: nem és szexualitás* fejezet 5. pontjában), amely azonban *nem lép át bizonyos határokat*. A diákok maguk is tematizálják Zsolt testét, például egy fiú rákérdezett, hogy gyúr-e, mert mintha változott volna. Zsolt továbbá az iskolán kívül is tartja a kapcsolatot a diákokkal az osztálynak szervezett informális találkozók, kirándulásokon, és főleg az osztály-cseten keresztül. Ez utóbbinak én is tagja lettem, és megfigyelhettem az itteni interakciókat. Zsolt jellemzően közvetlenül szól a diákokhoz, de ha átlépnek egy határt, akkor ezt jelzi nekik, viszont elég széles tere van a csetben a viccnek és az érzelmeknek. A többször emlegetett tanár kapcsán, akit nem szerettek, Petra egyszer például azt írta: „Meg kéne ölni ezt a tanárt!” Kati: „Mit művelt?” Petra: „Csak patkány”. Zsolt elmesélte, hogy Petra rosszul érezte aztán magát, hogy én is láttam ezt a bejegyzését (elfelejtette, hogy tagja vagyok a csetnek), miközben az nem is jutott eszébe, hogy Zsolt előtt rosszul kellett volna éreznie magát. Ezen Zsolt csodálkozott, én nem. Az ő *pedagógiája teret adott ezeknek* az érzelmi megnyilvánulásoknak. Én ugyan liminális kutatói pozícióban voltam,

s például Petra ezért nem érezte rosszul magát, amikor a Petőfi-tananyagot fos trágyalének, vagy ugyanazt a nem szeretett tanárt mocskos buzinak nevezte, de egy ilyen erős mondat leírva már inkább előhívta a középosztályi, értelmiségi pozícióját számára, és nem is érezte, hogy olyan bizalmi viszonyban lenne velem, mint a pedagógusával.

Ezen a téren egyébként egy fontos változás ment végbe Zsolt esetében. A testi és érzelmi (plusz akár finom erotikus) dimenzió tudatos pedagógiai használata a közvetlenséggel párosulva ugyanis a tanár kezében „kétélű fegyver”: szolgálhatja a tanulók összetettebb formálását (az egész emberét, transzformatív módon), de ki is teszi a tanár–diák-kapcsolatot a reflektálatlan, könnyen rejtve maradó *hatalmi dinamikáknak*. A szimpatikus, érzelmeiket bevonó fiatal tanár könnyebben tud informális hatalmat gyakorolni a diákok felett. A pozitívnak tűnő integráció akár a tanár személyes jóllétének kiszolgálójává is válhat: a tanár szívesen fürdőzik a diákok szeretetében, és az érzelmi dimenziók bevonását arra használja, hogy a diákok pozitív érzelmi megnyilvánulásait kiváltsa, és a saját pozitív önképét erősítse vele. Zsolt felfigyelt erre a kettősségre, és hogy jó szándéka ellenére ez utóbbi hatalmi dinamika nála is érvényesült, és egy idő után sokkal *reflektáltabban vont a be* az érzelmi-testi dimenziókat az oktatásba. Hasonló folyamatot láttam Zsoltnál, mint egy másik tanár kolléga, egy doktori hallgatóm esetében, akivel szintén kutatunk együtt is (*Sárospataki & Mészáros, 2022*). Sárospataki Barnabás autoetnográfiai kutatása azt mutatja be, hogy kezdő tanárként hogyan építi fel a saját, „más pedagógiát” alkalmazó szubjektumát, bepillantást engedve ennek a folyamatnak a küzdelmeibe, problémáiba és ellentmondásosságába is.

Miközben kiemeltem Zsolt pedagógiájának pozitívumait, és azt is gondolom, hogy ezek rendelkeztek transzformatív potenciállal, az is igaz, hogy *nála sem volt ez egy társadalmi tudatossággal felépített pedagógia*. Ő a saját szerepén keresztül integrálta az érzelmi-testi dimenziót az oktatásba, de – ha még tudatosabb – ezt az órák *módszertanilag vegyesebb szervezésével* is megtehetné volna (pl. drámapedagógiai elemek, alkotás, cselekvés stb.).

4.11. Nemközéposztálybelinek lenni – ellenállás és cselekvőképesség (ágencia)

Ezen a ponton elérkeztünk egy a fentiekben már többször érintett témához, az **ellenállásé-
hoz**. Bár már kifejtettem, hogy az ellenállás az iskolában összetett, többtényezős jelenség (pl. az *1.1. Az iskolai mindennapok* fejezetben, az *1.2. Az etnográfia használata* fejezetben elemzett jelenetben, a *4.10. Eltérő tudásszerkezetek* fejezet 8. pontjában), most elsősorban arra fókuszálok, hogy a diákok ellenállása hogyan köthető az osztálykülönbségekhez. Az osztály- és a társadalmi viszonyok sokkal nehezebben láthatók és tárthatók fel. Egy intézményen belül az egymástól való társadalmi távolság (például az eltérő erőforrások) egyébként is tabutéma. Ahogy már utaltam rá, a Petőfiben az osztályon belüli frakciókat, feszültségeket magam is személyes és társadalmi tényezőktől független jellemzők miatti különbségekhez

kötöttem. Az interjúk során azonban azt kezdtem látni, hogy az értelmiségi, „tanulós” és a „nem tanulós”, nem tipikusan értelmiségi diákok között nagy valószínűséggel vannak *erőforrásbeli különbségek*. Az is kiderült, hogy a második csoportba tartozók közül többen már most elég aktívan dolgoznak. Nem arról van szó, hogy akiknek kevesebb erőforrásuk van, feltétlenül ehhez a csoporthoz tartoznának, de a különbségeknek lehet egy ilyen (valószínűleg erősen érvényesülő) társadalmi dimenziója is. Azt sem állítom, hogy pontosan körül lehetne határolni azoknak az osztályhelyzetét, akik az egyik vagy a másik csoportba tartoznak. Kérdéses, hogy mennyiben van köztük jelentős osztálykülönbség. Ami nagyobb biztonsággal kijelenthető, hogy az erőforrások eltérése, és valószínűleg ezzel összefüggésben a munka világába való bekapcsolódásuk miatt a *diákok habitusában is tetten érhetőek* voltak a különbségek.¹¹⁵ A „nem tanulós” diákok performanszaikban sokkal több szempontból jelenítettek meg egy nemközéposztálybeli, *nemértelmiségi* (inkább munkásosztálybeli) *habitust*; sokszor *szemben* álltak az elképzelt középosztályhoz tartozással és az ahhoz kapcsolódó iskolai ethosszal. Azért fontos ez a szempont, mert a köznapi (pedagógiai) reflexióban a diákok ellenállása a tanári tekintéllyel, az iskola unalmasságával, az iskolai renddel stb. szembeni ellenállásként jelenik meg. *Nem vesszük észre* (ahogy több hónapon át én sem figyeltem föl rá), hogy az ellenállás mögött ott rejtőzhetnek a *habitus és (elképzelt) osztályviszonyok, osztályideológiai mintázatok* dimenziói is.

Ez persze a *Kálvinban* sokkal egyértelműbben és hamarabb adódó értelmezés (volt). Itt rögtön a kutatás elején tematizáltam, hogy a diákok *nem egyszerűen az iskolának és a tanároknak állnak ellen*, hanem habitusok, eltérő kulturális minták, és végső soron *osztályok közötti feszültség is van az ellenálló performanszok*, választások és hozzáállás mögött.

Ezen a ponton is inkább egy *felvetéssel*, és nem egy alapos elemzéssel élek, mert nem tudtam mélyebben tanulmányozni a diákok családjait, és azok osztályideológiai mintázatait. Az mindenképp egyértelmű a *jelenségek* szintjén, hogy a tanulók gyakran *nem követik az iskolai ethosz normatív* elvárásrendszerének több elemét. Gyakrabban agresszívek, mint a Petőfiben tanuló diákok; kevésbé tisztelik a tanárokat, és kevésbé elkötelezettek a tanulás iránt. Az agresszivitás, a gyenge motiváció gyakran összefügg az iskolaelhagyással. Ezek a társadalmi marginalizáció kontextusának szerves részei. A diákok közül sokan különböző okok miatt nem folytatják tanulmányaikat a 8. osztály után, ahogyan már láttuk. Például a lányok többen hamar férjhez mennek.

Úgy tűnik, hogy a tanulók és családjaik nem az iskolai, hanem más értékrendet követnek. Az iskolában az agresszív viselkedés a fegyelmezés fontos célpontja, a tanárok pedig igyekeznek pozitív nézeteket közvetíteni az iskolai teljesítményről, a szorgalom és a bizonyítványok fontosságáról. Ezeket a perspektívákat azonban a gyerekek általában elutasítják, mert nem nyújt életképes perspektívát, amely figyelembe veszi a valós helyzetüket. Választásaik és ellenállásuk így egyfajta *adaptív stratégiaként* értelmezhető. A gettó kontextusában az agresszivitás a „túlélés” és a relatív társadalmi státusz reprezentálásának fontos módja. Ahogy már láttuk, e családok számára a társadalomban való (túl)

¹¹⁵ A diákok pontos (anyagi-társadalmi) helyzetéről nem voltak információim. Ami érdekes, hogy az osztályfőnököknek sem igazán. Ez megint egy erőteljes eltérés a Kálvintól, ahol a tanárok elég jól ismerték minden gyerek anyagi háttérét is. Egy középosztálybeli intézményben ez sokkal inkább rejte marad.

élés elérhető módjának tűnik az informális gazdaságban maradás, vagy talán egyesek esetében a [Vígvári és Kovai](#) által említett több lábbon állás (vö. Vígvári & Kovai, 2020), a rugalmas be- és kilépés a bér munka világába/ból, valamint a termelő és reprodukív munka hagyományos, nemek szerinti felosztásának fenntartása is ([Dunaway, 2018](#)).

Provokatív módon, egy újfajta elméleti megközelítést felvetve azt állítom, hogy a családok és a diákok a tanároknál jobban megértik, hogy milyen alkalmazkodási stratégia *működőképes a globális tőke uralma alatt*. Úgy is mondhatjuk, hogy ez az ő *osztályideológiai mintázatuk*. Ez pedig megnyilvánul számos (fentebb is bemutatott) osztálypozíciójukhoz köthető kulturális performanszukban és az állandósult, ugyanakkor némileg alakuló-változó habitusukban.

Erősen romantikus (és ezért leegyszerűsítő) jellege ellenére, provokatív értelmezésként álljon itt Lefebvre elemzése a proletárlétről, az ehhez az alsóbb osztályokhoz tartozó családok osztályideológiai mintázatainak másfajta megértéséhez.

A proletár „állapotnak” kettős aspektusa van – pontosabban egy dialektikus mozgást feltételez. Egyfelől arra törekszik, hogy a (egyéni) proletárt elnyomja és összezúzza a munka, az intézmények és az eszmék súlya alatt, amelyek valóban arra hivatottak, hogy összezúzzák. De ugyanakkor (és egy másik szempontból) a proletár a valósággal és a természettel a munka révén való szüntelen (mindennapi) érintkezése miatt alapvető egészséggel és valóságérzéssel van felruházva, amelyet más társadalmi csoportok elveszítenek, amennyiben elszakadnak a gyakorlati, alkotó tevékenységtől. ([Lefebvre, 1991](#), p. 143; a szerző fordítása)

Az alsóbb osztályokhoz tartozók vagy elnyomott csoportok oktatási egyenlőtlenségei mögött a kutatásra alapozott elméletek a strukturális, „külső” okokon (pl. szelektív iskolarendszer) kívül több olyan – a struktúráktól nem független, de – bizonyos értelemben „belsőnek” tekinthető okot is azonosítottak, amelyek a marginalizált csoportban magában képeztek akadályt a mobilitás előtt. Utaltam már ezekre korábban: ilyen *Ogbu* elmélete, amely a fekete diákok és családjaik *ellenzéki kultúráját* jelölte meg az oktatási eredményesség akadályának, vagy *Willis* megközelítése, amely a munkásosztálybeli diákok *középosztályitól idegen identitáskonstrukcióját* rajzolta meg (mindkettőt ld. az [1.2. Az etnográfia haszna](#) fejezet utolsó részében), és hasonló *Freire* koncepciója a *belsővé tett elnyomó* struktúráról (ld. a [3.9. Kapitalizmus, pedagógia, iskola](#) fejezet végén). Nem vállalkoznék arra, hogy a kutatási adatok alapján egy egészen más elméletet alkossak meg – különösen, mert a diákokat és családjaikat nem tudtam erről megkérdezni –, de felvetés szintjén mégis felmutatok egy olyan értelmezést, amely eltér a fenti interpretációktól. Úgy is lehet tekinteni, hogy a leszakadó, alsó osztályoknak a Kálvinban is megjelenő csoportja **reálisan látja a helyzetét**. Reálisabban fogják fel a társadalmi-gazdasági valóságot, mint

a középosztálybeli képzelet illúziójába burkolózó tanáraik. *Habitusuk* erősebben kötődik az anyagi léthez, a túlélés szükséglete ugyanis *erőteljesebb valóságérzékelést* tesz számukra lehetővé. A szembenállás az iskolával ennek a része, és bizonyos értelemben indokolt. Az ehhez a habitushoz köthető ideológiai mintázat azért *ideológiai*, mert ezen keresztül a saját, társadalmilag beágyazott szubjektumukat építik fel, nem explicit módon, hanem mögöttes mintázatként jelenik meg, és mert ez a perspektíva *nem kritikai*, vagyis önmagában nem rendelkezik a társadalmi változást előidéző, transzformatív jelleggel. Nem azért azonban, mert hamis tudatuk lenne (mint pl. Freire megközelítésében), amely akadályozza emancipációjukat, hanem mert *a mélyebb, elnyomó struktúrákon való átlátást* nem hordozza ez a mintázat, de az is felvethető, hogy nem is kell. Hiszen igazuk van abban, hogy a rendszert ők maguk nem tudják megváltoztatni, és nem reális a kitörés elképzelt lehetősége sem a számukra. A változás lehetőségének ráadásul *nem az ő ideológiájuk az elsődleges akadálya*, hanem az a mélyen gyökerező társadalmi struktúra, amelynek ők a kizsákmányoltjai és elnyomottjai, valamint az a középosztályi ideológiai mintázat és iskolai ethosz, amely nem veszi figyelembe az ő habitusukat, mely pedig ily módon az iskolai közegben ellenállóvá lesz a középosztályisággal szemben.

Az *ellenállás önmagában nem transzformatív* természetesen (erre hívja fel a figyelmet mind Ogbu, mind Willis elmélete), de ott rejlik benne a csoport *cselekvőképességének (ágenciájának) a lehetősége*. Lois McNay (követve Bourdieu értelmezését) úgy látja, hogy a *habitus* mint megtestesült társadalmi struktúra nem változtathatatlan, stabil és a cselekvést meghatározó (determináló), hanem *teret ad* a struktúrákkal szembeni cselekvésnek és cselekvőképességnek (vö. McNay, 2008). Sokkal inkább tud *materiális értelemben is transzformatív lenni, mint az identitásra épülő cselekvés*, amely azt feltételezi, hogy meg kell tudnod határozni magad, elhelyezni egy csoporthoz kapcsolódóan, és abból fakadhat a cselekvésed. A habitust alapul venni azt jelenti, hogy ennek a cselekvésnek megvannak a határai.

A megközelítésemben a struktúra *határainak belátása* nem bénító, hanem éppen *előrevivő* az ágencia szempontjából. Az ágencia, a cselekvés és az ebből fakadó transzformatív erő azért is tud érvényesülni az alsóbb osztálybeli habitusban és a valósághoz jobban kapcsolódó ideológiai mintázatban, mert *a struktúra belátására épül*. A középosztálybeli ideológia azt az *illúziót* kergeti, hogy lehetséges a felfelé lépés a struktúrától függetlenül, „önerőből” (érdemek, teljesítmény alapján). Ez *az alsóbb osztálybeli mintázat nem hordoz ilyen illúziókat*, és ezért lehetséges, hogy *jobban meg is mozdulhat/mozdítható a struktúra mélyebb belátása felé*.

Ehhez azonban úgy vélem, hogy az *osztálytudatosság* kialakítása fontos lenne. Az alsóbb osztályké ugyanúgy, mint a köztes osztályoké, akik az előbbieket szövetségesei lehetnek, ha túl tudnak lépni a középosztálybeli fantázia és illúziókat kergető ideológiai konstrukciók miatt kialakult távolságtartásukon. Az osztálytudatosságban benne van a reflexió a struktúrára és az abban való helyzetre, amely hiányzik mindkét osztályideológiából.

Az osztálytudatosság (és különösen az arra építő pedagógia) csak nagyon implicit módon, és *az osztálypozícióra való explicit reflektálás is csak nagyon ritkán jelent* meg a két iskolában. Ezek nyomait fedeztem fel abban, amikor a Kálvinban a szegénység kultúrájáról beszéltek a tanárok, vagy amikor Zsolt a „Proli Napról” írt, de a mindennapokban nem volt jelen az osztály kérdése. Nem igazán volt erre szó- és fogalomkészlete sem a szereplőknek. Ez utóbbi nélkül is lehetséges azonban valamiféle tudatosság, például ha az inkább osztálypozícióhoz kötődő szempontok kerülnek előtérbe az értelmezésekben. Ez azonban nem volt jellemző. A Petőfiben az osztálykülönbségek és -pozíció Zsolt reflexióin kívül gyakorlatilag teljesen hiányzik. A Kálvinban pedig inkább a mélyszegénység mint sokkoló jelenség volt a keret, amely mentén a gettóról beszéltek a tanárok. Például jellemző, hogy Anna elsősorban azon gondolkodik, hogy a gyerekek traumáit hogyan segíthet feldolgozni pl. a pszichodráma bevezetésével, anélkül, hogy a gyerekek, a szülők és a közte lévő társadalmi különbségeket behozná a kérdésfeltevésébe. A *lélektani perspektíva* elemzési kerete kézenfekvőbben adódik.

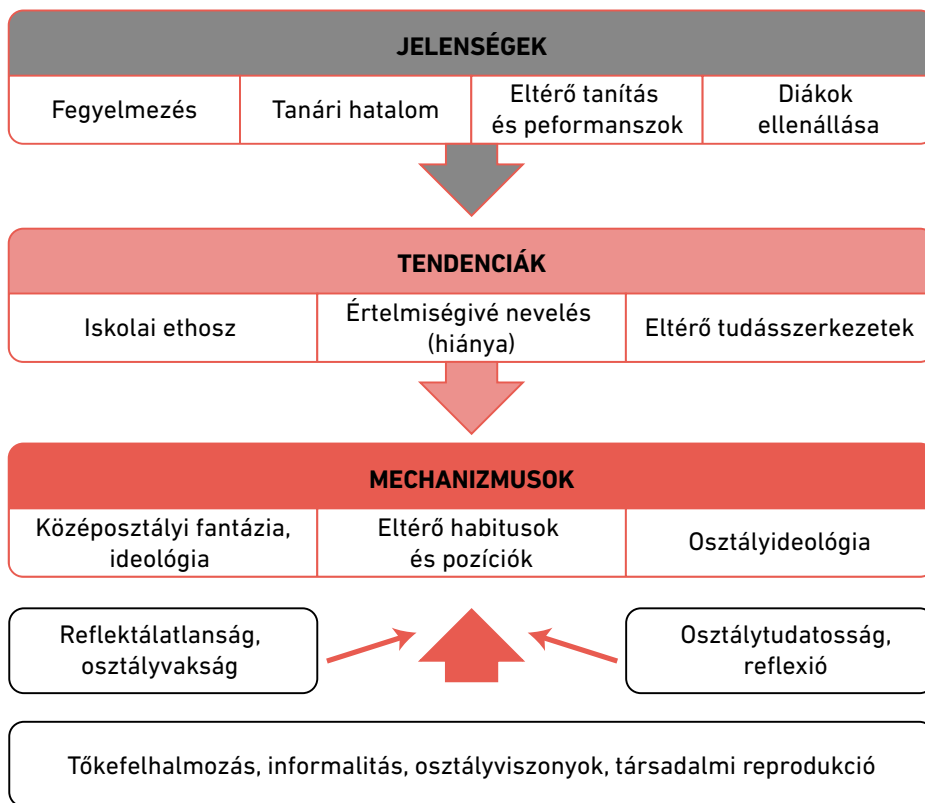
Bár a fent felvázolt felvetéseim a diákok habitusáról, az osztályideológiai mintázatok szerepéről és az erre épített pedagógiai cselekvés lehetőségeiről csak feltételezések, és további kutatásokra lenne szükség ahhoz, hogy meg lehessen erősíteni ezeket, de azt gondolom, hasznosabb lehet ez a kiindulópont, amikor egy transzformatív pedagógiát szeretnénk végiggondolni, mint az önértelmezésre vagy az identitásra épülő megközelítések. Erről a **habitusra építő osztálytudatos pedagógiáról** még írok a későbbiekben (ld. a [4.14. Lehetséges-e a kritikai társadalmi nevelés?](#) fejezetet, különösen a végét; továbbá az [5. Hogyan lesz az ideológiákból transzformatív antropológia? – előremutató válaszok](#) befejező részt).

4.12. Tanári hatalom és struktúrák

A fenti, a hatalomról szóló fejtegetések kapcsán külön fejezetben szeretnék nagyon röviden említést tenni a **tanári hatalom** kérdéséről. A társadalmi szubjektum nevelésében fontos szerepe lehet annak is, hogy a tanár *hogyan él a hatalmával*. Ez a szempont a könyvemben már többször megjelent (és még fog is, például a demokráciára nevelés témájánál), nem kap azonban kiemelt szerepet. Az első jelenetben, amellyel a kötetet kezdtem, rögtön a tanári hatalomgyakorlás elnyomó gesztusa került középpontba. Azonban etnográfiam értelmezési kerete *tudatosan el akart szakadni* attól, hogy a sokszor kutatás és értelmezés tárgyává tett, a hétköznapokban is gyakrabban reflektált tanár-diák interakciókra és a tanári hatalomra önmagában koncentráljon. A tanár és a diák is egy *tágabb hatalmi erőterben* helyezhető el, ahol a személyes hatalommal való (vissza)élés (például a fegyelmezés, a büntetés, a kontroll stb. által) árnyaltabban jelenik meg: *az osztályviszonyokból eredő hatalmi struktúráknak*, a középosztálybeli iskolai ethosznak a *részeként*. A fókuszomba pedig különösen is az – osztályhoz kapcsolódó – habitus és az ideológiai mintázatok kerültek. Csak másodlagos jelentőségű az a specifikusan *tanári habitus*, amely kétségtelenül tetten

érhető volt a két iskolában, és amelyhez a tanári tekintély, és az ebből fakadó tanár-diák hatalmi viszonyok is köthetők. Ettől függetlenül nem tartom a tanári hatalom kérdését elhanyagolandó témának, és utalásszerűen meg is jelenítem értelmezésemben, ahogy a szerephez kapcsolódó hatalom összefonódik az osztálypozícióból, ideológiákból fakadó hatalmi struktúrákkal. E könyv kereteit azonban szétfeszítené egy ehhez kapcsolódó részletes elemzés.

Az előző fejezetekben (az elkülönülés után) a társadalmi nevelés középosztályisághoz való kapcsolódásáról írtam többféle területen és nézőpontból, kiemelten az ethosz, a habitus és az ideológiai mintázatok fogalmaival összefüggésben. A 8. ábrán az előző fejezetek tartalmát mutatom be, ismét a kritikai realizmus valóságsszintjeinek mentén. Ez a szerkezet eltér attól a logikai struktúrától, ahogy egymáshoz kötöttem az előző fejezeteket, de azt remélem, hogy az ábra új megvilágításba helyezi a szövegeket, és még érthetőbbé teszi a mondanivalómat.



8. ábra. Középosztályiság – ethosz, habitusok és ideológiák a társadalmi nevelésben

A **jelenségek** szintjén azt látjuk, hogy az iskolákban jelen vannak a fegyelmező, értékátadó performanszok, érvényesül a tanári hatalom. Eltérő módon jelenik meg a két intézményben a tanítás és a diákok ellenállása. Mindezek mögött olyan mélyebb **tendenciák** húzódnak, amelyeket az alapvetően középosztályi iskolai ethoszhoz, az értelmiségivé neveléshez (vagy ennek hiányához) és az eltérő tudásszerkezetekhez kötöttem. Ezeket magyarázzák a **mechanizmusok**: 1) a középosztálybeli fantázia, amely kiinduló perspektívává és ideológiai mintázattá lesz az iskolai mindennapokban; 2) a középosztálybeli (és értelmiségi) habitus (formálása), és ennek az eltérő habitusokkal való feszültsége, amelyek erőforrásbeli és osztálypozícióhoz köthetők; 3) az alsóbb osztályok ideológiai mintázata, amely ellenállást szül. Ha még mélyebb **anyagi dimenziókat** keresünk, akkor ismét ott találjuk a tőkefelhalmozás világrendszeréhez kapcsolódó mechanizmusokat. Ezek 1) a károk társadalmi reprodukcióra terhelése; 2) az informalitásban (vagy akár a kriminalitásban) maradó fontos szerepe a rendszer fenntartásában; 3) olyan osztályviszonyok, amelyekben a tőkés és a köztes osztályok szövetségre lépnek. **Pedagógiai** szempontból a struktúrákra és az itt felsorolt tényezőkre való reflektálatlanságnak, **osztályvak pedagógiának** van fontos szerepe mindezen mechanizmusok újratermelésében. Másrészt viszont kritikai lehetőséget jelent az **osztálytudatosság** és a társadalmi reflexió előmozdítása.

Kérdések további gondolkodásra

- Ha az olvasó a saját (korábbi) iskolájának ethoszára gondol, mi jellemezte azt, és hogyan köthető az itt bemutatott mélyebb mechanizmusokhoz?

- Értelmiséginek érzi magát az olvasó? És ha igen, milyen értelemben? Ez mivel jár a számára?

- Mit gondol a középosztályi perspektíváról, fantáziáról? Mennyiben alakítja az életét (ha tanít: a pedagógiáját)?

- A saját habitusát mik jellemzik (amennyire rá tud látni tudatosan), és mi történik, ha eltérő habitusú emberekkel találkozik? Az iskolában, ahol tanul(t), tanít(ott), ahová a gyereke jár(t), voltak ilyen találkozások? Milyen módon történnek/történtek ezek?

- Hogyan jellemezné az iskolai tudásszerkezetet, amelyet megtapasztalt?

- Mi volt a legnehezebben befogadható ezekben a fejezetekben? Mi volt a legérdekesebb, leginspirálóbb? Milyen szempontokra kíváncsi még?

- Milyen lehetőségeket lát a változásra?

4.13. „Hogyan leszünk jók?” – humanista ideológia

Az osztályszerkezet és a középosztályiság iskolához kötődő témáit összefoglalva azt gondolom: az egyik legfontosabb megállapítás, amelyre az elemzés során jutottam, hogy **a társadalmi lényé nevelés** (ahogy hívom: a társadalmi szubjektum formálása; röviden: társadalmi nevelés) az iskolában (ebben a két intézményben, és ehhez hasonlóan valószínűleg sok másokban) **nem** valamilyen egyetemesen meghatározható társadalmiságot közvetít, nem egy **egyetemes társadalmi szubjektumot** formál, hanem egy **osztályviszonyok által meghatározott társadalomba vezet be**. Az **egyetemesség illúziója** azonban kísérti az iskolát, és ennek tipikus ideológiai hátterét ebben a fejezetben azonosítom és mutatom be.

Könyvem címében szerepel a „jók leszünk” kifejezés, amely megjeleníti, hogy a diákok gyakran egy elképzelt **erkölcsi jó** fényében értékelik magukat, a tanárok pedig őket. Már láttuk, ahogy a Kálvinban például a diákok a nap végén rendszeresen megkérdezik, hogy jók voltak-e. De a „jók vagyunk – rosszak vagyunk” narratívája a Petőfiben is megjelenik:

Biológiatanár nem enged be az órájára, mert azt mondja, félév vége van, inkább ne zárjam az órát. A diákok szerint azonban ez kamu. Mindegy mi van, „ugyanúgy rosszak vagyunk” – mondja Péter.

(TNP 2019. 01. 22.)

Ahogy már szintén láttunk rá példát, a tanárok is sokszor erkölcsi kategóriákban beszélnek a diákokról. Néha erős szavakkal is, mint itt:

A tanár jelentést ír az órán történt verekedésről. „Ezek vadállatok!” – mondja a gyerekekre utalva. „Vagyis nem! A vadállatok jók, az emberek meg néha...”

(TNK 2018. 12. 18.)

A **társadalmi viszonyrendszerek is erkölcsi perspektívába** helyeződnek, pontosabban a társadalmi normatív keretekre nevelés valamiféle **egyetemes morális nevelésként** jelenik meg. Az etikaórákon például – szokásos módon – nincs arra reflexió, hogy milyen társadalmi dimenziók vannak az erkölcsi kérdések mögött. Az egyik órán a versengésre, a saját érdekek maximalizálására, és a bizalomra, a kooperációra építő cselekvési stratégiákat hasonlították össze egy gyakorlati döntéshozó játék során. A tanár azt a tanulást vont le a végén, hogy „Nehéz a bizalmi stratégiát választani, ők sokszor a balekok. De az emberiség mégis akkor él túl, ha elkezdünk erre átállni.” (TNP 2019. 06. 11.) Az emberiség túlélése egy erkölcsi választástól függ ebben az értelmezésben, amely ráadásul teljesen le van választva a társadalmi kontextusról. Szép (liberális, humanista) elv a bizalom választása, de például bizonyos elnyomott pozícióból nem feltétlenül a legjobb stratégia. Az iskolában közvetített erkölcs ismét egy középosztálybeli moralitáshoz köthető.

A diákok is ennek a keretében értelmezik a „jóságukat”. Például egy foglalkozáson jó és rossz tulajdonságokat kell összeszedniük magukról a gyerekeknek. Az egyik felirat:

Jó tulajdonságok: szép, helyes, okos, őszinte, jószívű.

Amin változtatnék: verekedős, ideges, rossz vagyok, amikor rám jön az 5 perc, agresszív, elkések mindenhol, zrikkolás, rossz a természetem.

(TNK 2018. 10. 12.)

A diák saját önképében (feltételezhetően) erősen benne van az a tanárok által közvetített kép, amely egy *középosztálybeli habitushoz képest határozza meg* a „rossz tulajdonságokat”. A düh, az agresszió, az idegesség nem a körülmények miatti, sokszor érthető, sőt akár pozitív erőforrást is jelentő érzelmi tényezőkként jelennek meg, amelyeket segítséggel jól be lehet csatornázni az előrevivő cselekvésekbe, hanem zavaró, rossz tulajdonságokként, a rossz természet részeként.

Ezt a társadalmi elfedő, és alapvetően moralizáló ideológiai mintázatot **humanista ideológiaként** azonosítottam. Amikor elkezdtem elemezni a tanárok performanszaiban és a tantervekben megjelenő alapvető antropológiai dimenziókat, az első felbukkanó minta egy értékrend volt, amelynek az *alapvető elemei* a következők voltak:

- az egyéni emberi élet és egymás tiszteletben tartása;
- az agresszivitás elkerülése;
- az együttműködés;
- a tolerancia;
- a tanulás;
- a munka;
- a közösség életében való részvétel.

Ezt a mintázatot *humanizmusként* azonosítottam. Nem megyek bele a fogalom körüli bonyolult értelmezési kérdésekbe. Egyszerűen azért használom, mert egy általánosan elfogadott, emberközpontú (erkölcsi) szemléletet jelző, közérthető fogalom. Annak ellenére, hogy a humanista perspektívák *erős kritikákat* kaptak az elméletalkotóktól mind a posztmodernista, mind a kritikai oldalon, továbbra is velünk vannak azok a humanista diskurzusok, amelyek megfogalmazzák: kik vagyunk (létünkben: *ontológia*), kiknek kellene lennünk (antropológiai *eszmény*) és hogyan kellene cselekednünk (etika, *morál*) emberként.

A két iskola dokumentumai is explicit módon említik a minden egyes tanuló iránti tisztelet és az együttérző, gyermekközpontú hozzáállás értékeit, a tanulók képességeinek előmozdításával együtt, hozzátéve valamilyen formában a fentebb felsorolt értékdimenziókat is. Ezek az alapvető *humanista értékek* egyben *nevelési célok* is. Az oktatási dokumentumokban (pedagógiai program, tantervek, házirend stb.) – korábbi tapasztalataim szerint is – ezeket az értékeket alapvetőnek tekintik, és gyakran az iskolai mindennapokban is érvényesülnek. Megfigyeléseim szerint ezeket a dokumentumokban megfogalmazott értékeket a tanárok *alapvetően követték*, tiszteletben tartották és közvetítették (néhány kivételtől eltekintve, amikor a tanulókkal nem tisztelettel bántak, hanem

inkább tárgyiasították őket, ahogy lentebb még kibontom). Gyakran láttam olyan tanárokat, akik tanítás közben tisztelettel viselkedtek diákjaikkal. Például Anna két egymást követő órán keresztül, hosszú időn át folyamatosan figyelt a tanulói igényeire. Hagyta, hogy kifejezzék érzéseiket, mindig reagált arra, amit mondtak, türelemmel javította ki őket. Gyakran kellett fegyelmeznie is őket, de ezt mindig nagyon kedvesen, szelíd hangon tette. A gimnáziumban a tanárok viselkedése általában formálisabb volt, de arckifejezéseik, gesztusaik, előadásaik (pl. köszönés, bátorítás, a diákok motiválása, a problémáikra való odafigyelés) szintén (főleg) ennek a humanista értékrendnek feleltek meg. A humanizmus gyakran áthatotta a mindennapi iskolai performanszokat is. A Kálvinban még az apró és illegálisan működtetett iskolai büfé eladója is segítőkészen, szinte anyáskodva viselkedett a diákokkal:

Tanuló: „Bori néni! Mi jön ki 120 forintból? Mennyivel tartozom még?”

Bori néni: „Hát adom ezt a csokoládét, ami a legszebb!”

Tanuló: „Hú, de szeretlek, Bori néni!”

(TNK 2019. 03. 08.)

A terepnaplók alapján mindkét iskoláról az derül ki tehát, hogy egyfajta *humanista antropológiát követ a mindennapi* oktatási gyakorlatban. Ezt a tényt egy emancipatorikus megközelítés üdvözölné és pozitívnak tartaná, de mélyebbre menő elemzésem a tanárok és az iskolák humanizmusának *összetettebb értékelését* kínálja.

Először is érdekes látni, hogy mikor nem követik ezt a humanista keretet. Megfigyeltem, vagy elmondtak nekem néhány olyan esetet (és a könyvemben már meg is jelenítettem párat), amikor a tanárok tiszteletlenül vagy agresszívan viselkedtek a tanulókkal, sőt *tárgyasították* őket (ilyen a tanári fojtogatás, vagy egyébként az ugyanattól a tanártól származó „vadállatok” jelző is, de több ilyen is volt). Fontos megjegyezni, hogy ezek az incidensek főként a Kálvinban, és inkább a kutatásom első részében fordultak elő. Itt néhány tanár nem tudott mit kezdeni a diákok „viselkedési problémáival” (amit én inkább ismét kötnék az elvárt középosztálybeli normarendszer [fegyelem] és a diákok nemközéposztálybeli habitusa közötti feszültséghez). Ráadásul a tanároknak ebben a szűkös erőforrásokkal rendelkező környezetben kevesebb lehetőségük volt arra, hogy támogatást kapjanak. A terepmunkám során megváltozott közösség azonban pozitívabb iskolai légkört alakított ki, amelyben csökkent a tanárok agresszivitása. A Petőfiben csak egy tanárról számoltak be a diákok, hogy agresszív (kiabált velük, rosszat mondott róluk), s bár én is tanúja voltam erőteljesebb, a diákokat megszegyenítő viselkedésének, de a diákok által elmondott még durvább szóhasználat-tól tartózkodott, amikor jelen voltam az óráin. Ez a kettősség azt mutatja, hogy a tanár tisztában volt az általa követendő (elvárt) humanista normákkal, és amikor én is ott voltam mint kutató, a kívülről jövő társadalmi kontrollt képviselve, ezeknek nagyjából megfelelő módon is viselkedett. Amikor azonban mások nem voltak jelen, és a diákok önmagukban nem jelentettek „elégéses” társadalmi kontrollt, ekkor elnyomó és agresszív módon gyakorolta a tanári hatalmát. Néhány egyéni, pszichológiai tényező mellett

a performanszok e kettőssége az iskolai ethosz fegyelmi dimenziójának is betudható. A tanár agresszív performanszokat alkalmazott a diákokat nevelve, kihasználva az osztályteremben nehezen megkérdőjelezhető hatalmát.

Azt is fontos megvizsgálni, hogy milyen mélyebb tendenciák állnak e mögött a humanista antropológia mögött. Amikor a tanárok ennek az antropológiának megfelelő viselkedésformákat játszanak el, az ambivalens, ellentmondásos elemeket hordoz magában.

A Petőfiben a tanárok figyelme és a tanulókkal való törődés gyakran nem tűnt valódi gondoskodó attitűdnek a tanulókkal mint személyekkel szemben, hanem inkább az *osztályterem irányításához* szükséges attitűdként jelent meg, ahol bizonyos célokat kell elérni (pl. egy adott tantervi egység végére érni). Ezek a tantervi célok sokszor látszottak elsődlegesnek: a humanista magatartás *csak üres, rituális performansznak* tűnt, amelynek célja a (jó) tanulók támogatása a jobb tanulási teljesítmény érdekében.

Az iskola történetileg is olyan (kontrolláló) intézmény, ahol a személyes törődés nem elsődleges szempont, és a tanárok és a diákok közötti kapcsolat inkább hivatalos, mint személyes. Ezt a csupán *„eljátszott humanizmust”* érdemes kritikai szemmel is elemezni, ahogyan a támogatás és a gondoskodás egyenlőtlen elosztását is, amely általában a jobban teljesítő diákoknak kedvez. Erre vonatkozóan a Petőfi pedagógiai programjában az egyik első megállapítás így szól: „A Petőfi Gimnáziumban humánus és gyermekközpontú módon szeretnénk magas elvárásokat támasztani a diákokkal szemben.” (*Petőfi Pedagógiai Program*, p. 2). Az emberséges és gyermekközpontú attitűdök tehát azonnal *összekapcsolódnak a magas elvárások megszokott, középosztályi diskurzusával*. Az iskolai eredményesség és teljesítmény a középiskolai oktatással kapcsolatos beszédmód alapvető elemei, amelyeket a középosztálybeli szülők elvárnak.

A Petőfiben Zsolt korábban leírt pedagógiai hozzáállását is el lehet a helyezni a humanizmus keretében. A tanulókkal szemben személyesebb, humánusabb magatartást tanúsított más tanároknál. Iskolaidőn kívül is kommunikált velük, odafigyelt személyes problémáikra, stb. Láttuk azonban, hogy *nem volt ellentmondásmentes* ez a hozzáállás. Nem feltétlenül oszlott meg az egyes tanulók között az odafigyelő, gondoskodó attitűd, és ez eleinte sokkal inkább függött a személyes szimpátiájától. Érzelmileg töltött viselkedése pedig egyfajta *affektív (érzelmi), elnyomó hatalomgyakorlást* tett lehetővé.

A *Kálvinban* a tanárok többsége szintén gondoskodóbb, személyesebb és *szeretetteljesebb, humanista hozzáállást* tanúsított a tanulókkal szemben. Ez köthető a gettóiskola-jelleghez is. Az iskola kicsi, a tanulók „hátrányos helyzetűek”, és a tanárok tudják, hogy más szerepük van, mint más „normális” iskolákban. Így megnyilvánulásaik többsége egyértelműen szeretetteljes és személyesen gondoskodó volt. Beszélgettek a diákok problémáiról, megvárták a nadrágjukat, ha elszakadt, igyekeztek odafigyelni sokféle igényeikre. Az iskolai rituálék és performanszok is ilyen személyesebb és családiasabb jellegűek voltak.

A Kálvin tehát másfajta „humanista pedagógiát” alkalmaz, mint a Petőfi. És ennek is megvannak a maga *ambivalens dimenziói*.

A legfőbb pedagógiai attitűdnek szánt szeretetteljes és gondoskodó figyelem azt is szolgálhatja, hogy **elkerüljék** a tanulók **társadalmi valóságára való reflektálást**, amely túlmutat a személyes valóságon, és rendszerszintű (gazdasági és politikai) természetű; ezért úgy tűnik, hogy a tanárok hatáskörén kívül esik. A *hamis humanista univerzalizmus* (egyetemesség) és az illuzórikus gyermekközpontúság *elrejtethi* a gyermekekhez kapcsolódó *osztály- és hatalmi szempontokat*.

Például a *tolerancia* (egy másik humanista érték) diskurzusa leegyszerűsítheti a tanárok viszonyát a tanulók háttéréhez. Beszélgetéseikben a tanulók családja gyakran mint „AZOK”, mint egy másik kulturális világ jelent meg, amely más, idegen számukra, de olyan világ, amelyet bizonyos mértékig tolerálni kellett. Ez az értelmezés a tanulók valóságáról alkotott összetettebb képet is tartalmaz, például ahogyan már utaltam rá a „szegénység kultúrájának” kerete kapcsán. Az igazgató magyarázta el egy nevelőtestületin, hogy amikor a családok azonnal elköltik az adományokból kapott pénzt, az nem azért van, mert egyszerűen pazarolnak, hanem mert ez hozzátartozik a „szegénységi kultúrához”. Ezekből a diskurzusokból azonban még mindig hiányoznak a társadalmi pozíciók és a *rendszerszintű tényezők* mélyebb megfontolásai. A tolerancia megmarad a másság elismerésének liberális keretében, és leereszkedő elemmel is bír: „tolerálok a másságod”, kiindulva a saját pozícióból.

Ahogy már felmutattam, a *leereszkedő* attitűd egyébként is jelen volt a Kálvinban, és már írtam a tanulókkal szembeni *alacsonyabb elvárások* jelenségéről is. Amikor a tanárok humanista empátiával próbálnak a tanulók szükségleteire összpontosítani, ez *ürügyként szolgálhat* a gyerekek számára kínált megfelelő oktatás hiányára. A sokféle egyéb tevékenység (ünnepségek, látogatások, előadások stb.) mellett az egyik évben jellemző megoldás volt, hogy május végétől a délelőtti két tanóra után minden tanár és gyerek a közeli játszótérre ment, és ott töltötték a nap hátralévő részét. Ez volt a szokásos napirend. A tanárok elmondták, hogy a gyerekek nem bírták tovább a tanteremben, és ez értelmezhető lenne a humanista, gondoskodó figyelem megnyilvánulásaként a gyerekek felé, amely az iskolai rendet is rugalmasan tudja kezelni. Az azonban nem vetődött fel, hogyan lehetne a teremben maradvá, vagy akár a játszótéren tanulást segítő (pl. játékos) foglalkozásokat tartani, ha már nehézzé vált a hagyományos oktatás. Megjegyzem, a leterhelt tanárok esetében teljesen érthető volt ez a megoldásmód, és az iskola éppen adott lehetőségeihez is alkalmazkodott. Az látszott (ebben a megoldásban, és sokszor más-kor), hogy a „*gyerekközpontúság*” itt alapvetően *alacsony elvárásokat* jelentett, ellentétben a Petőfivel, ahol *ugyanaz magas elvárásokkal* járt együtt. Mindazonáltal ez a dimenzió is változott a három év alatt, és a tanárok az új helyi tanterv kidolgozásakor elkezdtek a magasabb elvárásokra is figyelmet fordítani.

Végül az egyik legfontosabb kritikám a humanista antropológiával mint pedagógiai értékrenddel szemben, hogy **ideológiává** vált. Az iskola úgy próbálta átadni a tisztelet, a kedvesség és a szorgalom erényeit, mintha ezek valamilyen *független, egyetemes emberi erkölcs részét* képeznék. Az agresszió (és a kriminalitás) kapcsán is láttuk már, hogy a morális perspektíva egy humanista pedagógiával párosulva mennyire ***vak tud maradni a mögöttes társadalmi mechanizmusokra.***

Ezek felől a humanizmus egyfajta *morális ideológiaként* tűnik fel, amely hozzájárul a kapitalista világrendszerben a termelés és az újratermelés különböző módozataiban részt vevő személyek (szubjektumok) felépítéséhez: engedelmes és együttműködő munkások, gondoskodó családtagok stb. Emellett a humanizmus elfedi a habitust és a kapitalista termelést szolgáló osztályviszonyokat.

Elemzésem szerint tehát a **humanista ideológia misztifikálja** az iskolai oktatást (mitikus, nem megkérdőjelezhető és fennkölt képbe burkolja), **elrejt** az iskoláztatás *fegyelmező és középosztálybeli* jellegét, a különböző érdekeltek közötti *hatalmi viszonyokat*, a gondoskodás és a figyelem egyenlőtlen elosztását, és végső soron azokat az *anyag*, *társadalmi viszonyokat*, amelyek e „kapitalista pedagógia” mintázatait létrehozzák.

A humanizmus (humanista antropológia) mindkét iskola közös ideológiája. Ennek az ideológiának a figyelembevételre és elemzése kulcsfontosságú a társadalmi szubjektum formálásának kritikai értelmezéséhez. Az oktatáson keresztül a **szubjektum (ön)értelmezéséhez járul hozzá** (Althusser fogalmával: *interpellálja*, meghívja azt, elhelyezi egy értelmezési keretben, amitől az lesz, aki), és gramsci-i értelemben *hegemon ideológiaként* (ld. a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezetet) hatja át az oktatást, mintha egy egyetemes morális mérce lehetne. Ezért *kihívást* jelent ennek *kritikája*, és egy transzformatívabb antropológiai értelmezés felajánlása. Hiszen nem könnyű nyitottnak lenni az olyan alapvetőnek tűnő (senki által meg nem kérdőjelezett) értelmezési keretek kritikájára, amelyek például azt állítják: fontos a tanulókhoz való gondoskodó hozzáállás, vagy nem helyes az agresszív viselkedés. Ismét nem arról van szó, hogy ezek ne lennének bizonyos értelemben „igaz” állítások, hanem arról, hogy ebben a formában nagyon leegyszerűsítőek, és kihagyják azt a komplex valóságot, amely ezeket az értékeket körülveszi, felépíti.

4.14. Lehetséges-e a kritikai társadalmi nevelés?

Ezen a ponton az olvasó azt érezheti, hogy nagyon más az, amit a társadalmivá nevelésről itt felmutattam, mint amit a cím alapján várt volna. Egyáltalán, ha mindent így meghatároz az ideológiai mintázat, **mennyire van tere a valódi nevelésnek?** És milyen

szerepe lehet az olyan tényezőknek, amelyeket hagyományosan a társadalompedagógiához kapcsolnak?

Amikor az állampolgári nevelésről, vagy tágabb értelemben a „*társadalmi nevelésről*” gondolkodunk, akkor a legtöbbször vagy a tantárgyi tartalmak (társadalomismeret, jogi ismeretek, esetleg gazdasági ismeretek), vagy az iskola közvetlenebbül a társadalmi élethez kapcsolódó tevékenységei kerülnek előtérbe: önkéntesség, diákönkormányzat, esetleg a demokratikus formák megjelenése az oktatásban. Ez nagyrészt igaz az *állampolgári nevelés* szakirodalmára is. Ahogyan a bevezetőben írtam, én szándékosan nem ezekre a „megszokott” szempontokra koncentráltam a kutatásomban. Már a kezdeti kiindulópontom is antropológiai volt, és az eltérő identitásokra akartam koncentrálni, a később megváltozott elméleti megközelítem pedig arra fókuszált, hogy az osztályviszonyokba elhelyezve az iskolai ethosz, az ideológiai mintázatok a habitussal összefüggésben hogyan formálják a társadalmi szubjektumot. Mindez sokkal inkább olyan területek felé viszi az értelmezést, amelyek épp *nem az explicit tantervhez* tartoznak. Úgy is írhatnám, hogy eddig inkább a rejtett tantervvel foglalkoztam (a pedagógiában bevett szóhasználatot követve). Ez azonban nem teljesen igaz, hiszen előkerültek már a kifejezett tantervi elemek is, amikor a tudáskonstrukcióról, tartalmakról, az iskolai működés olyan célzott elemeiről volt szó, amelyek kifejezetten formálni akarják a diákokat (pl. fegyelmi eljárás, szabályok stb.). A kutatásom során *nem tartottam lényegesnek a rejtett és nem rejtett tanterv éles megkülönböztetését*, inkább a különféle performanszok és a tudásközvetítés rejtett dimenzióit igyekeztem feltárni. Maradhatott hiányérzet az olvasóban, hiszen számtalan olyan dolgot nem vettem számításba, amely formáló-nevelő hatással lehet a diákok társadalmi szubjektumára.

Nem véletlen azonban, hogy nem ezek voltak hangsúlyosak a könyvemben. Így szeretnék tudatosan szembenemenni azzal az elképzeléssel, hogy az iskola társadalompedagógiája elsősorban azon múlik, hogy az iskolai tevékenységekkel mennyire neveljük aktív állampolgárokká a diákokat, és milyen a társadalommal összefüggésbe hozható tartalmakat adunk át nekik. Ezek a tényezők ugyanis szintén jól kapcsolódnak a fentebb leírt mélyebb folyamatba, amelyet a habitus és az ideológiai mintázatok osztályviszonyokba illeszkedő dinamikája alakít. Sokkal meghatározóbb az elképzelt középosztályiség hegemon ideológiai mintázata. Ez *rátelepszik ezekre a kifejezett elemekre* is, mintegy bekebelezi azokat. Amikor arra figyelünk a jelenségek szintjén, hogy mi szerepel a 3-osok osztályszabályzatában, hogyan beszél irodalomórán a feminizmusról a tanár, milyen módon fegyelmeztet, mit közvetít az LMBTQ-emberekről (amikor kijavítja a diákok szóhasználatát), akkor abban a kritikai elemzésben, amit itt érvényesítek, ezek a *felszínen megjelenő elemek* (és amit „tartalmilag”, explicit módon közvetítenek) *másodlagosak*, mert – ahogyan láttuk – mindegyik jól beilleszthető egy mélyebb folyamatba. A feminizmusról vagy LMBTQ-témákról beszélni kapcsolódik ahhoz a középosztályi tudásszerkezethez és a középosztályi habitus formálásához, amelyek végül megerősítik az osztályviszonyok szerkezetét. Ez azt jelenti – és tudom, hogy ezt rendkívül provokatív kimondani ebben a formában –, hogy a tanár akár akkor is, amikor *valami társadalmilag releváns, kritikus dolgot akar közvetíteni*, valójában *ennek során is megerősítheti a hatalmi viszonyokat*,

akár a kritizálni akart rendszert (ld. ismét a jelenetet például, amelyben Zsolt feministának nevezi magát a [4.10. Eltérő tudásszerkezetek](#) fejezet 1. pontjában). Megértem, ha az olvasó felcsattan ezen a ponton, és azt mondja, hogy „de hát akkor azt állítom, hogy a tanár tök mindegy, mit csinál, úgysem tud kilépni a rendszerből”. A marxista megközelítéseket pont emiatt vádolják sokszor determinizmussal, vagyis hogy úgy gondolja, hogy az embert alapvetően determinálják, meghatározzák a társadalmi struktúrák. Ahogyan az alsóbb osztályokba tartozó diákok kapcsán, itt is előkerül a cselekvőképesség (ágencia) kérdése. Itt a **tanár, vagy az iskola mint intézmény, mint közösség ágenciájáról** van szó. Könnyen tűnhet úgy, amikor a társadalmi struktúrák (mint pl. az osztályviszonyok félperifériás szerkezete) felől elemezzük a rejtett mechanizmusokat, hogy ha ilyen erősen, és ráadásul rejtetten (és ezen a mikroszinten) hatnak, akkor nem sok tere van ezek megbontásának, az ágenciának. Erre rímel, amit Harris írt (ld. a [3.12. Mi az ideológia? Mi a tudás?](#) fejezet végén), hogy az iskolai tudás mindig ideológiai természetű, és a valóság strukturális félreértelmezése, hamis reprezentációja (*misrepresentation*). Azonban itt is (mint a diákok esetében) szeretném jelezni, hogy a látszat ellenére **nagyon is hiszek az ágenciában**, és azt gondolom, hogy a kritikai megközelítésnek nagyon is része a cselekvésben rejlő lehetőségek állítása. Az biztos, hogy *nem könnyű* egy ennyire ideologikus intézményben, mint az iskola, a kritikai lehetőségeket érvényesíteni. De Illichsel szemben, aki – többek között erre is válaszul – az iskola felszámolását tűzi ki célul, én fontosnak gondolom, hogy a jelenlegi iskolai kereteken belül maradva gondolkodjunk az intézmény és a pedagógia transzformatívabbá tételén (vö. Illich, 2000). Ehhez az első lépés azonban éppen az, hogy felismerjük és **beismerjük a struktúra** (nem determinisztikusan, tehát mindent elsöprően) **meghatározó voltát**.

A **struktúra és az ágencia dialektikus viszonyban** van egymással. Egész könyvem egyik alapgondolata, hogy a kapitalista világrendszer nem valami felettünk álló nagy (makro)struktúra, amelyhez nincs köze a mindennapoknak. A kapitalizmus **mindent áthat**, mindenhol jelen van, nem tudjuk teljesen kivonni magunkat alóla, mint ahogy a hozzá kapcsolódó egyéb társadalmi strukturális tényezők alól sem (mint az osztályviszonyok, ideológiák, habitus). Ahogyan azonban a kapitalista termelés épp lényegénél fogva (hogy tudniillik az emberi *munkára kell támaszkodnia*) más tényezőkkel együtt nagyban az embertől függ, ezzel magában hordozza a saját „ellenpólusát”, **lebontási pontját** (az emberi munkát, beleértve ebbe általában a cselekvést és az alkotást is), úgy azt is mondhatjuk, hogy a társadalmi struktúrák meghatározó volta azért, hogy az ember számára hozzáférhető, a **cselekvő tudatosság lehetőségét** adja. Az ember **ezt a meghatározottságot felfedezve és elismerve tud cselekedni**.

A történelem során sokszor akkor tudtak erős mozgalmak létrejönni, amikor az emberek felismerték az elnyomó struktúrák erejét, és annak rejtett dimenziói is felszínre kerültek (például a patriarchális elnyomás a nőkkel szemben). Ha kritikai szemlélettel

a változ(tat)ásból mint alapvető, cselekvő emberi dimenzióból indulunk ki (ahogy Marx is teszi), akkor először nyilván azt állítjuk (*tézisként*), hogy az ember képes cselekvő módon változtatni a társadalmon. Azonban azonnal láthatóvá válik, ahogy a változtatást akadályozó struktúrákat elemezzük, hogy ez mégsem lehetséges, hiszen még ezt a kritikai szándékú cselekvést is áthatja a struktúra, mintha nem lehetne tőle szabadulni. Azonban ennek az *antitézisnek* a felismerése juttat el minket oda, hogy épp ezen struktúrák miatt kell – ezeket mindig figyelembe véve – cselekednünk (*vagyis a szintézishez*). Ahogy ezek előtérbe kerülnek, **nem rejtettek többé, és valós struktúrájuk feltűnik**, úgy lehetőség van a valóságos változásra (ez a szintézis). Ez ugyanakkor nem egy mechanikus folyamat. A struktúrák meghatározó voltának felismerése kétségtelenül apátiát és motiválatlanságot is hozhat. Az igazi (osztálytudatossággal párosuló) önreflexió azonban – úgy vélem – *felszabadító hatású*. Ennek során az történik ugyanis, hogy a testünkben adott meghatározottság – ami alapvetően nem tudatos, így mégis – láthatóvá válik, és ezen a módon *cselekvésünk előtérbe* kerülhet. **Nem állítom** ugyanakkor, hogy *egy ilyen mély, kritikai önreflexió feltétlenül szükséges a változáshoz*. Ahogyan a diákok habitusa esetében láttuk, a változás lehetőségét nemcsak az ilyen reflektív cselekvés hordozza, hanem az elmentmondások és feszültségek *megélése* is, amely az embereket és közösségeket a változtató (valamilyen szinten transzformatív) cselekvés irányába mozdíthatja. Azt **sem állítom**, hogy *csak azok a küzdelmek* a fontosak, amelyek a *nagy struktúrákat* célozzák meg. Tehát egész konkrétan például nem hiábavaló a feminizmus kérdésének felvetése, vagy a melegeket degradáló kifejezések kijavítása az órákon. Ezek fontos társadalmi perspektívákat adhatnak a tanulóknak. Fontos társadalmi nevelési pillanatok. Azonban azt állítom, hogy *a rendszert* (végső soron a kapitalizmust mint mindent átható keretet) *számba vevő reflexió* e struktúrák tekintetében sokkal transzformatívabb tud lenni, és ez az alacsonyabb szintű küzdelmekre is kihat. Ha tehát nem egyszerűen arra koncentrálnunk, hogy egy társadalmi szempontot (pl. a nők elnyomását) tematizáljunk az óráinkon, vagy elmondjuk a diákoknak, hogy nem helyes a ratyi szót használni, hanem meglátjuk, hogy ez a tematizálás és figyelmeztetés milyen módon ágyazódik be a középosztályiség megerősítésébe, akkor ez *olyan másfajta stratégiák számára lehet megtermékenyítő*, amelyek egy feminista, illetve egy LMBTQ-küzdelmet is **átfogóbbá tehetnek**, sőt, ezek felé hatékonyabban is mozdíthatóak lehetnek a diákok. Hogy értem ezt?

Egyrészt a tanár saját önreflexiója segítségével árnyaltabban tudja kontextusba helyezni a feminista vagy az LMBTQ-küzdelmeket, témákat. Például reflektálhat ezek szélesebb társadalmi beágyazottságára, a probléma összetettségére. Visszatérve a jelenetre, amelyben a feminizmus került elő az irodalomórán (a [4.10. Eltérő tudásszerkezetek](#) fejezet 1. pontjában), a tudatos tanár árnyaltabban is felvetheti a témát, ha tisztában van azzal, mennyire beágyazódik az a középosztályiségbe. Például egy mondattal utalhat az eltérő társadalmi helyzetű nők problémáira, illetve tudva, hogy a feminizmus mintegy részévé vált a diákok által is követett középosztálybeli (liberális) ideológiai mintázatnak (és persze ellennarratívaként egy középosztálybeli konzervatív ideológiai mintázatnak is [a „habzó szájú feminizmus” elutasítása]), bizonyos módszerekkel provokatívan rá is kérdezhet erre a beépült fogalomkészletre. A vita módszerével például arra, hogy mit jelent

feminista írónak lenni, mitől az valaki, s általában mitől feminista valaki. Az erről való diskurzus, és a jól irányított vitában *felmerülő ellentmondások* (pl. milyen problémákra irányíthatja rá a figyelmet egy milliárdos feminista, mint Rowling, és milyenekre nem, milyen nők láthatatlanok, milyen eszközei vannak neki és más nőknek az emancipáció terén, a női írók lehetnek-e általában példaképek, és ha igen, akkor kiknek, stb.) *kritikai értelmezéseket* hívhatnak elő, és a feminista küzdelem *árnyaltabb pedagógiai megalapozói* lehetnek. Hozzá kell tennem, hogy volt erre néhány jó példa Zsolt óráin is. Ő többször tudatosan figyelt arra, hogy társadalmi szempontokat hozzon be, és ezekre reflektáltunk is közösen. Néhányszor ez a társadalmiság nem tudott elszakadni attól az ideológiai mintázattól és tudásszerkezettől, amely rendszermegerősítő (úgy láttam, hogy a feminizmusról szóló jelenetben ez történt), máskor azonban sokkal nagyobb kritikai potenciál volt felvetéseiben: például amikor az *Édes Anna* kapcsán az osztályellentétek és az egyén hibáztathatóságának kérdése került elő.

Egy osztálytudatos tanár nem egyszerűen rendre utasítja a ratyizó, buzizó diákot, hanem tudja, hogy ennek meglehetősen maga (habitusban megmutatkozó) társadalmi eredete. Így a rendreutasítás (helyesbítés) helyett (vagy mellett) belemehet a játékba, és összeszedhetik a diákokkal, hogy – követve az ő szóhasználatukat – kiket ismerünk, akik ratyik (a hétköznapokban, az irodalomban, a történelemben). Léda férje kapcsán került elő a szó egy kálvinos irodalomórán. Egy pár mondat erejéig meg lehetne állni, és arról beszélgetni, miért volt házas, ha ratyi volt. Ma azt várják egy melegtől, hogy megházasodjon egy nővel? Miért igen? Miért nem? Maga a módszer, hogy a diák nem középosztályinak megfelelő viselkedése (a ratyi szó használatával) nem rendreutasítás, fegyvelmezés tárgya, hanem *kiindulópontja egy felvetésnek*, vitának, olyan út, amely át tudja hangolni az iskolai, középosztályi ethoszt. Ez sokkal hatékonyabb pedagógiai módja lehet a heteronormatív megközelítések elleni fellépésnek is, mint egy szimpla rendreutasítás vagy kijavítás. Az iskola transzformatív lehetőségeiről a záró fejezetben írok még többet. Itt, az eddigi elemzések után egy pillanatra megállva szerettem volna tisztázni, hogy ez a fajta értelmezés hogyan illeszthető alapkérdésem, a társadalmi lényé nevelés pedagógiai perspektívájába, hogy ne tűnjön írásom öncélú hagyomány- és mítoszrombolásnak, a megszokott keretek egyszerű megkérdőjelezésének.

Kérdések további gondolkodásra

A konkrét kérdések helyett most egy reflexióra szeretném meghívni az olvasót. Úgy gondolom, hogy míg a korábbi fejezetek intellektuális szinten jelenthettek kihívást az olvasónak (az összetettebb strukturális elemzések átlátása miatt), ez utóbbi kettő kéri a legtöbbet az olvasótól a kérdésseltevés terén (hacsak nem maga is elkötelezett rendszerkritikus). Együttérzek az olvasóval: még a humanizmust is megkérdőjelezem, sőt még azt is, amikor a tanár társadalomkritikus akar lenni. Azt kérem, hogy úgy gondolkodjunk a társadalmi cselekvés lehetőségén, hogy közben (ellentmondásos módon) annak óriási korlátait belátjuk. Nem véletlen, hogy a rendszerkritikus baloldali gondolkodásmód nem igazán

népszerű a mindennapokban és az aktivizmusban – mondhatja a kritikus olvasó. Mégis arra kérem az olvasót, hogy egy pillanatra gondolkodjon el azon, hogy a saját véleménye milyen módon beágyazott abba a szocializációba, amit kapott, hogyan kötődik az érdekekhez, amelyek társadalmi hovatartozásához köthetőek (pl. osztályhelyzete, kisebbségi vagy többségi helyzete, identitása). Ha ilyen módon reflektálni tud habitusára, akkor lehet, hogy azt is észreveszi, miért olyan nehéz elfogadni ezeket a felvetéseket. Különösen az a része nehéz ennek, amikor a saját identitásunkat érezzük megkérdőjelezve. Megszoktuk, hogy az identitásunk (hogy pl. egy értelmiségi kutató vagyok, aki előrevivő munkát végez, vagy egy feminista aktivista, aki másokért dolgozik) mélyen a része annak, ahogy a világban vagyunk. Ez alapján éljük a mindennapokat. Épp ezért olyan nehéz, ha valaki felveti, hogy amit az identitásunk alapján fontosnak gondolunk, az megkérdőjelezhető.

Én pedig most arra kérem az olvasót, hogy épp ezt a dédelgetett identitását helyezze el társadalmilag. Az identitás viszonylagosságát és megkérdőjelezendőségét nemcsak elméletben gondolom fontosnak, hanem önismereti gyakorlatként is, amely a záloga a kritikai cselekvésnek. Persze az olvasó visszavághat azzal, hogy vajon amikor én ezt a könyvet írtam, ugyanígy elhelyeztem a saját identitásomat, és a következtetésem vajon nem abból fakadnak, hogy baloldali, rendszerkritikus identitásom van, amely mindent meg akar kérdőjelezni egy elképzelt utópisztikus változás érdekében? A fölvetés jogos. És igen, számot vetettem ezzel. Ahogy már leírtam, tudatos volt a döntésem a rendszerkritikai megközelítés mellett, mert szeretnék egy olyan fölvetést tenni, amely az eddigi sémákkal szemben újat mutat fel, és a kapitalizmus borzalmaiból kivezető utat mutat. Ahogy pedig idáig eljutottam, az pont azon az úton keresztül vezetett, hogy a korábbi aktivista, középosztálybeli identitásomat megkérdőjeleztem. Ezekkel a gondolatokkal kérem az olvasót, hogy legyen nyitott érvelésemre, és gondolkodjon el azon, mennyiben és hogyan tud osztálytudatos lenni (reflektálni saját osztálypozíciójára és az ezzel járó habitusára). Ehhez például érdemes lehet társadalmi szempontból végiggondolni család-történetét, és a saját élettörténetét is. Ajánlom ehhez a kritikai pszichológia reflexióit.¹¹⁶ Végül érdekes lehet, hogy a fentiek fényében milyen lehetőségeket lát arra, hogy mindenkori saját, illetve gyereke iskolája transzformatívabb legyen pedagógiai értelemben.

4.15. Társadalmi nevelés: demokrácia, tanterv, ideológiák

Ebben a fejezetben néhány olyan dimenzióra térek ki röviden, amelyek **kifejezettebb módon jelenítik meg a társadalmi nevelést**: demokráciára nevelés, a társadalomról szóló diskurzusok, értelmezések. Ahogy fentebb írtam, ezek ugyan *másodlagosak*, de ezzel

¹¹⁶ A *Fordulat* folyóirat *Kritikai pszichológia* című tematikus számát ajánlom ehhez: <http://fordulat.net/?q=-harmincegyedik>. Illetve az *Új Egyenlőség Kritikai pszichológia* szekcióját: https://ujegyenloseg.hu/category/kritikai_pszichologia/

együtt *fontosak maradnak*. Nem ezekre fókuszáltam, de meg kell említenem a kutatás erre vonatkozó eredményeit is, mert jelentősek a pedagógiai tanulságaik.

Az rögtön kérdés lehet, hogy *mi is tartozik a társadalmi nevelésbe*. Talán az, amikor az a cél, hogy valaki része legyen a társadalomnak? Netán az, hogy aktív részese legyen? Ez a liberális pedagógiai cél rendkívül leegyszerűsítő ebben a formában, de tény, hogy érdemes tanulmányozni, mik az ilyen célzott társadalmi nevelésnek az elemei az iskolában. Ehhez hozzá kell tenni azonban, hogy *a tudatos célzottság nem mindig állapítható meg egyértelműen*, és nem is ez a legfontosabb tényező. Amikor a tanár azt mondja a drogok kapcsán, hogy megengedő a pszichedelikus szerek spirituális értelmezésével, de „nem azért mondom, hogy holnaptól beiratkozzatok egy sámánhoz” (TNP 2018. 05. 28.), akkor részben mond egy célzott mondatot, részben viszont közvetít egy hozzáállást a droghasználattal kapcsolatban, amely nem tiltó (a magyar törvényekkel szemben!). Ehhez hasonló, amikor kiderült, hogy egy diáknak megvan DVD-n *Az ember tragédiája* rajzfilm, amit meg akarnak nézni, a tanár pedig azt mondja: „Remek, akkor nem kell törvényt sértenem [ti. letöltenem], mint mindenki mindennap teszi.” (TNP 2018. 11. 05.) Itt nem tudatos célként, de a tanár mégis (más értelemben) „célzottan” közvetít egy felfogást: a letöltés törvénysértő ugyan, de hát mindenki csinálja, s ezzel etikailag viszonylagos az elvileg törvénysértő magatartás. Az ilyen diákokkal összekacsintós gesztusok kapcsán érdemes lehet a rejtett tanterv és a kifejezett tanterv közötti feszültségeket tematizálni, mert ezekben az fejeződik ki, hogy „tudjátok: azt kell mondanom, az a norma, hogy ez törvénysértő/nem helyes stb., de mindnyájan tudjuk, hogy ezt nem kell komolyan venni”. Ugyanakkor mivel az én társadalomelméleti megközelítésemben teljesen másodlagos a törvényesség kérdése az azt is megalapozó materiális társadalmi viszonyokhoz képest, én mindkét jelenetben inkább a középosztálybeli tudásszerkezetet látom visszaköszönni, és „*a törvények határai ellenére is fel tudom építeni a saját autonómiám*” habitusát és ideológiai mintázatát.

Azt is fontos még kiemelni, hogy számos *más célhoz kapcsolódnak társadalmi dimenziók*. Az *egészséges életmódra nevelés, a fenntarthatóságra, környezettudatosságra nevelés, a mentális egészségre segítő nevelés* mind olyan célok és hozzájuk kapcsolódó célzott vagy nem kifejezetten célzott folyamatok, amelyeknek erős társadalmi vonatkozásai vannak. Amikor például egy diák az irodalomórán a saját versét olvassa fel, amelyben halványan, de megjelenik az öngyilkosság gondolata, és a tanár erre nem reflektál-reagál semmilyen módon (amelynek egyik oka – mint már láttuk – a túlintellektualizált iskolai ethosz), akkor nemcsak a mentális egészség területén követ el pedagógiai hibát, hanem ez beágyazódik egyrészt az öngyilkosságot körülvevő társadalmi tabusításba, másrészt azt is közvetíti rejtett módon, hogy az nem az iskola vagy a közösség feladata, hogy az ilyen nehéz érzésekkel kezdjen valamit. Tehát az nem társadalmi és közösségi felelősség, hanem egyénileg megoldandó probléma. Ha továbbmegyünk, ennek is meg lehet találni az osztályviszonyokhoz és a kapitalizmushoz köthető tényezőit (pl. az individualizmus jelenségéhez kapcsolódóan), de ez az elhelyezés most nem céлом minden egyes jelenség tekintetében. Itt csak azt akartam érzékeltetni, hogy *a társadalmi nevelés jelensége rendkívül összetett és szerteágazó*. Arra nem vállalkozom, hogy egy ilyen mindenre kiterjedő elemzést adjak a tantervi (és rejtett tantervi) megnyilvánulásokról. Amire korlátozottan

bemutatók néhány eredményt, az a *demokráciára nevelés* és az explicit *társadalmi ideológiák* megjelenése a két iskolában. Mindkettő jól elhelyezhető ez eddigi értelmezési keretemben.

A *demokráciára nevelés* klasszikusan része a társadalmi nevelés tematikájának. Kritikai megközelítésben a polgári demokráciák demokratikus működése ugyanúgy elhelyezhető a kapitalista termelési mód és társadalmi viszonyok rendszerében. Számos kritikai megközelítés felhívja rá a figyelmet, hogy illúzió azt gondolni, hogy a polgári demokráciák az emberek valódi részvételét teremtik meg a társadalmi életben, valóban az alakítói lesznek annak, de még azt is, hogy a politikai történések függetlenek lennének a gazdasági folyamatoktól, és így valóban egy választáson dőlné el az „ország sorsa”. Egy kritikai demokráciafelfogásban a munkahelyi demokrácia, az emberek termelés feletti részvételi kontrollja is ugyanolyan jelentőségű, nem pusztán a választott képviselők (és a független bíróság és sajtó) útján a politikai szféra feletti valamilyen ellenőrzés gyakorlásának lehetősége. Az iskolában azonban egyértelműen olyan demokráciafelfogás jelenik meg, amely ezekre a „politikán túli” dimenziókra egyáltalán nem kérdez rá. Sőt, tematikusan az iskola a *politikai kérdéseket* általában tabuként kezeli. Ebben volt különbség a Petőfi és a Kálvin között. A *Kálvinban* a tanárok egy kifejezetten *ellenzéki beágyazottságú iskola* pedagógusaiként sokkal egyértelműbben merték még a kisebb gyerekeknek is behozni az explicit politikai témákat. Nem volt ez gyakori, nem állt középpontban, de nem éreztem a kérdés *tabusítását*. A *Petőfiben* viszont ez nagyon is megjelent.

„Térjünk vissza Rousseau-ra [mondja a történelemtanár]! A többség joga, ahogy a kisebbségre erőszakolja az akaratát.” Aktualizál: „Ez ma is így van.” A választások után a kormánynak 2/3-a van. Pali vitatkozik: „Nem, csak 49%.”

Tanár: „Persze igaz, hogy torzít a választási rendszer, de van relatív többségük. Én egyik párt mellett sem kampányolok, érted?”

Pali: „Persze, értem.”

(TNP 2018. 12. 07.)

Látszik, hogy a tanár nagyon óvatosan hozza be az aktuálpolitikát. Rögtön fontosnak tartja tisztázni, hogy nem „pártpolitizál”. Az is látszik itt, hogy a kisebbség-többség viszonyról egy leegyszerűsítő értelmezést mutat fel. Nem kerül elő a jogállamiságból fakadó egyensúly (a többségnek nincs korlátlan hatalma), az emberi jogok kérdése vagy a kisebbségek védelme. A polgári demokrácia alapelvei is „torzultan” jelennek meg itt.

Van, amikor a diákok azért ki tudják kezdeni ezt a tabusítást. Erre utal egy farsangi jelenet a Petőfiből.

A 10.B-sek elég komplex műsort raktak össze. Volt benne egy híradóparódia is, egy STOP SOROS-os poénnal. Érdekes, hogy mennyire átjárja a kampánypropaganda az iskolai poénkodást.

Ugye Péter az évnyitó beszédében a kormánypropagandát kigúnyoló, migránsos, „Mondjuk meg...!” poénnal akart nyitni, de az igazgató mondta, hogy ezt talán még-

sem kéne. (Éppen elég formabontó volt, hogy elment a stand-up felé az évnnyitón.) Tehát évnnyitón még nem lehet, de farsangon már simán.

(JP 2018. 02. 10. – farsang és politika)

Érdekes, hogy „karneváli üzemmódban” ez a „kihágás” belefér az iskolai ethoszba, de a hivatalosabb évnnyitón nem. *Nincs arra az iskolában tér, hogy nyílt diskurzusok legyenek aktuális politikai kérdésekről.*

A demokráciához erősen kapcsolódik a *tiltakozások állampolgári lehetősége*. A kutatóm alatt még nem jelentek meg azok a szélesebb diákbázisra építő mozgalmi jelenségek, amelyek 2022–23-ban, de már akkor is voltak *diáktüntetések*. Ezekhez kapcsolódóan érdemes Zsolt reflektív naplórészletét idézni:

[...] igen hamar értesültem a következő „Ne menj iskolába!” diáktüntetésről, és kíváncsi-an vártam, mekkora visszhangja lesz a Petőfiben. Ha nem is túl nagy zajjal, de hamarosan megjelentek az ezzel kapcsolatos szólások. Az osztályomban azt is megkérdezték, hogy hogy lesz igazolva, ha nem jönnek. Mondtam, hogy szülők igazolás. Tréfásan hozzátettem, hogy ebben a szituációban most az „elnyomó rendszert” képviselem.

Az előtte lévő csütörtöki napon nem sajnáltam 10 percet rászálni, hogy kicsit beszéljek, beszéljünk a dologról. Elmondtam, hogy számos oldala van ennek az egésznek. Egyrészt nagyon is támogatom az állampolgári aktivitást, tehát ha egyetértünk, kapcsolódjunk be, fejezzük ki a véleményünket, stb. Ugyanakkor arra is felhívtam a figyelmet, hogy az iskolából való kimaradás elsősorban propaganda, ne hagyjuk magunkat megvezetni, és vállaljuk tudatosan a döntésünket... Itt (vagy talán még egy kicsit korábban) Tamás közbeszólt: „Tök mindegy, hogy jöttök-e iskolába holnap vagy nem, egy a lényeg! Délután legyetek ott a Kossuth téren!”

Az is szóba került, hogy ez most politikai esemény vagy sem. Több diák bedobta azt az álláspontot, hogy ez pártfüggetlen, és nem szó a politikai pártokról vagy a kormányzati rendszerről. Én ezzel nem értettem egyet. Azt mondtam, hogy bármennyire is próbálják azt mondani, hogy ez nem szó a pártokról, még akkor is, ha tényleg nem köthető politikai érdekeltségekhez, ami nem valószínű, de tegyük fel, hogy így van, közvetett módon akkor is kormányellenes esemény. Ezalól nem lehet kibújni. Nem úgy tűnt, mintha vennék az adást.

Mivel este a táncházban ott volt Péter, aki a tüntetésről jött, megkérdeztem, milyen volt. Mondta, hogy első tüntetésnek megfelelt, meghallgattak három beszédet. Az első kettő jó volt, de a harmadik sajnos nagyon elvitte a pártpolitika felé a dolgokat.

Nemcsak ebből az eseményből, hanem más apróbb esetekből is azt a következtetést szűröm le, hogy az én diákjaim körében a politikai események és a politikába való bevonódás sokkal kurrensebb téma, mint az én osztályomban volt 12 éve. Viszont a pártpolitika továbbra is tabu, elhatárolódnak tőle, mondván, hogy az nem jó, másrészt nincs hozzá közük, és egyelőre nem dolgozunk ezzel foglalkozni. (Ez utóbbi szó szerint így hangzott el valamikor.) Izgalmas hasítása ez a politikai aktivitásnak.

(JP 2018. 01. 19. – diáktüntetés)

Ez a közös reflexió azért inkább a *kivételt* jelentette a Petőfiben. Az aktuálpolitikai eseményekre, tüntetésekre, a diákok részvételére nem reflektáltak a diákok, és nem is sok segítséget kaptak abban, hogyan helyezhető ez el a demokratikus társadalmi működés kérdéskörében. Ez lehet, hogy azóta változott. Mindenesetre itt látszott, hogy ebben van egy elszalasztott társadalompedagógiai (akár a hagyományos demokráciára nevelés területét tekintve) lehetőség.

A *demokrácia kritikai értelmezése* szinte egyáltalán nem került elő a Petőfiben, bár egyszer (érintőlegesen) volt szó egy történelemórán a részvételi demokráciáról, a *Kálvinban* pedig a tanárok között több kifejezetten „baloldali arc” volt egy időben, és ezért merültek fel ezek a kérdések. Itt volt az is megfigyelhető, hogy az *iskolai demokrácia* területén *próbálkoztak* a tanárok új kezdeményezések bevezetésével. Tartottak *iskolagyűlést*, ahol minden diák hozzászólhatott, a részvételi demokrácia eszközeit használva beszélgettek az iskola életéről, próbálták végiggondolni, hogyan tudnák bevonni a gyerekeket bizonyos döntésekbe. Azonban itt sem láttam ennek kidolgozott útjait. Inkább *kísérletezések* voltak ezek (az iskolagyűlés például nem vált rendszeres, jól működő gyakorlattá). A még itt is valamennyire érvényesülő merev iskolai ethosz és a diákok szembenálló habitusa nehezítő tényezőket jelentettek egy jól működő iskolai demokrácia működtetésében.

Azt figyeltem meg továbbá, hogy módszertanilag alapvetően másképp jelent meg a demokrácia a két intézményben. A *Kálvinban* kísérleteztek *radikálisabb* formákkal is (mint az iskolagyűlés); az órák, foglalkozások egy része pedig sokkal lazább, informálisabb volt a kísérletezés időszakában (a felsősök számára), és így a diákok szempontjai, hangja hangsúlyosan megjelent bennük (ahogyan ezt több jelenetben láthattuk), de ezek a pedagógiai folyamatok nem voltak tudatosan felépítve a bevonás, a demokratikus részvétel szempontjából. Ezzel szemben a *Petőfiben* egyértelműen *merevebb struktúrák* voltak, módszertanilag viszont többször találkoztam azzal, hogy az *órákon a demokratikus működés reflektáltabb formái jelentek meg*: a diákok megkérdezése az óraszervezés módszeréről, a tárgyalandó témákról. Ennek persze valószínűleg az is az oka (ismét), hogy egy ilyen *középosztálybeli iskolai ethoszban* ennek szervesültebben helye volt. Ebben valószínűleg az életkori eltérések is benne lehettek, de nem annyira a gyerekek eltérő kora, hanem a két iskola középiskolai és általános iskolai ethosza közötti különbség miatt.

A demokratikus működésmódokhoz tartozhatott volna, hogy a diákok fellépnek a *tanárok hatalmi túlkapásaival* szemben. Ez azonban *gyakorlatilag soha nem történt meg* abban az osztályban, ahol én is jelen voltam. A diákok több tanárra panaszkodtak, de szervezett fellépés nem volt, és erre láthatóan nem is voltak meg az eszközeik, vagy egyszerűen nem volt elég motivációjuk. Érdekes ebből a szempontból egy konfliktust végignézni.

Az óra előtti szünetben izzik a levegő az osztályban. Fel vannak háborodva, hogy beosztja Kovács az embereket az egyéni szóbeli feleletekre, anélkül, hogy megkérdeznék őket. Eszter írt is neki, hogy a hétvégén dolgozott. De a tanár azt válaszolja: nem tudom, készüljön.

20 percet késett a megbeszélte feleletről, s egyvalaki felelt le a 4 ember helyett.

Eszter dühösen: „Miért nem csinálunk TZ-t, le vagyunk maradva.”

Blanka: „Engedd el, majd 12.-ben szólsz, nem érdemes...”

Eszter tovább mondja mérgesen. Mások: „De Kováccsal nyugodtan veszekedj!”

Eszter: „Tudom, hogy akkor még jobban felhúzza magát, de egyszerűen ki kell adnom magamból... felhúzom magam...” (A többiek bólogatnak, nevetnek.)

Eszter: „Esküszöm, nyugtatót kellene szednem, 17 évesen, az iskola miatt, gyűlölkö ide bejárni...”

[Ezután a tanárral az óra során folyamatosan konfliktusba kerülnek a diákok, de a tanár csendre és fegyelemre inti őket, el is csöndesednek.]

[A következő órán] Zsolt írja fel a témákat a táblára, amiket javasolnak. Erről eszembe jut, hogy ez így demokratikus működés. Viszont Kovács tanári reakcióival (és az osztály csöndjével) pont az volt a bajom, hogy arra nevel: maradj kussban, ne vitatkozz a felsőbb pozícióban lévővel. Ezért meg is kérdezem, hogy csináltak-e már valamit Kovács ügyében.

Meli odaül, hogy hallgassa. Blanka azt mondja, hogy megérti, hogy miért ilyen Kovács, mert borzasztó az osztály hozzáállása. (Épp ekkor kezd el ordítani Bálint, hogy geci, utálja az iskolát, a pulóveréről kell megennie a kaját.)

Blanka: „No, hát erről beszélek.”

Tom: „Nekem nincsenek jó jegyeim, úgyhogy úgy vagyok vele, hogy inkább kussolok.”

(TNP 2019. 04. 29.)

Az osztály két része szakadt itt is. A „tanulós csoport” sokkal inkább konformistább, a másik lázadna, de végül ők sem állnak ebbe bele. Ez az iskola – úgy tűnik – *nemigen ad teret* annak, hogy a diákok a konfliktusokat demokratikus módon tudják rendezni. Inkább „kussban maradnak”.

A *csöndben levés* egyébként is az egyik leggyakrabban elvárt „diák-üzemmód” az iskolában. És elmondható, hogy a Petőfiben a demokratikus pedagógiai módszertanok (kooperatív, vagy akár csoportmunka, drámapedagógiai elemek, projektmunka) nagyon ritkán kerültek elő. A Kálvinban pedig sokszor tűnt úgy, hogy módszertanilag nem végiggondoltan épültek be a kísérletezésbe. Nem gondolom, hogy a demokráciára nevelés csak ezeken múlna, de az oktatás, és maga a *tanulás valamiféle demokratizálódása* nélkül (a diákok részvétele, hangja, beleszólása, az ehhez megfelelő módszerek) nehezen képzelhető el akár a liberális, akár a kritikai demokratikus nevelés. Ezzel együtt szeretném ismét hangsúlyozni, hogy amikor ezt leírom, nem valamiféle vádat fogalmazok meg a pedagógusokkal szemben. Az iskola történetileg kialakult ethosza, az erős ideológiai mintázatok, az oktatásnak a kapitalizmusban elhanyagolt reprodukív területe, és ennek következtében a tanári munka alacsony megbecsültsége mind olyan tényezők, amelyek megnehezítik ezt a módszertani megújulást. Másrészt azt sem akarom mondani, hogy a pedagógiai módszertan mindennek a kulcsa (mint ahogyan több pedagógiai írás és megközelítés implicit vagy explicit módon ezt sugallja, állítja). Itt újra fontos az a reflexió, amelyet az *alternatív pedagógia ellentmondásosságáról* már kifejtettem (ld. a [4.5 A látszat csal! Liberális és konzervatív ideológiai mintázatok, valamint a félperifériás tőkefelhalmozás](#)

fejezetben, a kiemelt szövegdoboz utáni részben). A *Kálvinban* az igazgató és a tanárok egy része az alternatív pedagógia behozásában látta a *kulcsát* annak, hogy az iskola a diákokat segíteni tudja (azzal, hogy alkalmazkodik hozzájuk). Ez a feltételezés nyilván nem alaptalan, de egyrészt támaszkodik arra a pedagógiai ideológiai megközelítésre, amely az alternatívitást a „jó pedagógiaként” jelöli meg (reflexió nélkül annak társadalmi beágyazottságára), másrészt két év tapasztalata nem azt mutatta, hogy az alternatívitás önmagában valóban egy transzformatívabb, emancipatorikusabb pedagógiát hozott. Úgy tűnt, hogy a Kálvin az alternatívitáshoz tud nyúlni megoldásként, mert a pedagógiai diskurzusokban ideológiailag ez a másféle, jobb, a gyerekekhez alkalmazkodó oktatás megtestesítője, és *nincsenek minták a kritikai szemlélet* érvényesítésére.

A *Petőfiben* Zsolt hozott be „alternatív módszereket”. Ezek közül leginkább *játékosítási* alapú pontozása volt állandó technika.¹¹⁷ Pedagógiai szempontból jól működött, és oldotta is az iskolai ethosz „besorolásos értékelésre” építő világát. Így volt társadalmi relevanciája, mert lehetőséget adott az eltérő tudások érvényesülésére (amelyek – mint láttuk – eltérő társadalmi pozíciókhoz is köthetők). Működésének mélyebb elemzése nem kapcsolódik szorosan a témához. Zsolt az irodalomtanításban is támaszkodott *kreativitásra épülő* módszerekre: például a diákok alkotására. Miközben ennek is lehet akár transzformatív társadalmi jelentősége, egy alkalommal felfigyeltem ennek az *ellentmondásosságára* is. Az egyik dolgozatban Zsolt egy olyan plusz feladatot ajánlott fel, hogy a tanulók írjanak egy önálló verset, amelyben megidéznék egy vagy több Petőfi-verset (s erre plusz pontokat kaphattak). Ezzel az volt a problémám, hogy ez egy olyan kreatív feladat, amire az órai oktatás nem készít fel, tehát igazából azt díjazza, ha valaki függetlenül az iskolától amúgy is kreatív, s így azokkal szemben kizáró, akik nem azok. Persze lehet azt mondani, hogy azoknak meg ott a lehetőség, hogy tanuljanak, de egyrészt nem hiszem, hogy ez előre lehetőségként meg volt adva (tanulsz, de lehetsz kreatív is), illetve nyilván igazságtalan a nem ilyen módon kreatív tanulókkal (arról nem is beszélve, hogy mennyire igazságos nem tanórai/iskolai tudásért pontot adni témazáróban). Nyilván sok nem iskolai (iskolában szerezhető) tudást, képességet pontoz egy dolgozat (pl. az otthonról hozott műveltséget), de itt ez elég explicit. Végül nem sokan írtak verset,¹¹⁸ nem volt ez

¹¹⁷ Ez azt jelentette, hogy a diákok rendszeresen kaptak pontokat nagyon sokféle tevékenységért, és ezek jellemzően nagyon magas pontszámok voltak (sok ezer pontja volt mindenkinek). Mindenki gyűjtögethette ezeket, és ebből kialakult egy játékos versenyzés, amelyben Zsolt sokféle tudást és kompetenciát tudott értékelni.

¹¹⁸ „Kis színesként” idézem az egyik ilyen verset, mert szerintem a tanulói kreativitás jó példája:

„Én vagyok az ész,
Mindenki, aki ellenem van
Hamarosan elvész.
Elnyeli őket a tenger, a népek tengere.
S nem marad belőlük semmi, csak egy fagyott molylepké.
De talán nem érdemelnek ily halált
Hogy egy kopár jeges pusztán faggyanak át.
Bár lehet jobban járnak,
Ha ágyban párnák közt várnak.
Csak hulljanak alá, mint őszi falevél

lényeges, az értékelést nagyban befolyásoló feladat, de az ellentmondásossága szerintem ismét rávilágít, hogy az *alternatív* megoldásmódok *nem feltétlen előrevivők* társadalmi, transzformatív szempontból.

Egy kritikai antropológiai megközelítésben, amely az emberek (közösségek és egyének) felszabadulását tűzi ki célul, **nem elég a módszereken, technikákon változtatni:** ezeket ugyanis ugyanúgy *be tudja kebelezni a rendszer* (ld. a neoliberais oktatáspolitikákban is előtérbe kerül az innovatív oktatási módszertan, illetve az alternatív oktatás ugyanúgy megerősíti az oktatási rendszert és az osztályviszonyokat), ha hiányzik a mélyebb kritikai reflexió. Ha pedig ez utóbbi megvan, az fontosabb, mint a konkrét „technikai megvalósítás”.

Azt is mondhatom – talán többek számára provokatív módon –, hogy egy tanár, aki nem sok csoportmunkát, projektet alkalmaz, de meghallgatja, bevonja diákjait, és kritikai módon reflektál a társadalmi viszonyok dimenzióira (így saját pozíciójára és habitusára is), és igyekszik ideológiakritikai attitűddel tanítani, és ezt a diákjainak átadni, szerintem transzformatívabb, és ebben az értelemben „jobb” pedagógus, mint az innovatív módszereket rendszeresen használó kollégája, akiben viszont nincs meg a kritikai attitűd.

A demokráciára neveléshez is kapcsolható olyan dimenzióról teszek még említést, amely túl is mutat azon, és önmagában is társadalompedagógiai jelentőséggel bír. Ez a **közösségi nevelés vagy közösségiség** (ld. erről *Rapos et al., 2011*). Az iskolai ethosz része az is, hogy a középosztálybeli érvényesülés alapvetően individuális jellege leképeződik az intézmény működésében is. Az egyéni eredmények, az egyéni tudásszerzés kerül előtérbe. Ebben a *Kálvin légköre* – ahogyan láttuk – némileg eltért, de az informális, családi, közösségi légkörön, és a többször megjelenő közösségi eseményeken kívül a közösségi nevelés tudatos felépítése tapasztalataim szerint itt sem volt jelen, néhány kivételtől eltekintve. Ez a kritikai pedagógia szerint elsősorban a közösségben gondolkodást, a közösségi performanszok nagyobb hangsúlyát, másodsorban a közösséghez tartozó értékvilág érvényesítését jelenti: egymásra figyelés, együttműködés, közös cselekvés stb. Ebben a perspektívában fontos figyelni arra, hogy ezek az elemek *túl tudjanak lépni a humanista vagy a neoliberális ideológiai kereteken*, amelyekben ezek az értékek szintén megjelennek, de elveszítik transzformatív potenciáljukat. Ezzel együtt a közösségi nevelés – úgy gondolom – pozitív lehet, és egy *fontos társadalmi dimenziót* érvényesít, *akkor is, ha nem kifejezetten kritikai*. Már csak azért is, mert az iskolában valóban kevésbé van jelen a közösségiség (*Rapos et al., 2011*). Pozitív példának tekintem ebben az értelemben azt a korábban röviden leírt folyamatot, ahogyan Zsolt mint osztályfőnök próbált közösségi módon gondolkodni az osztályáról, *közösséggé is formálni* őket (ld. a [2.5. Alakuló](#)

Mit Párizs utcáin sodor a szél.

De talán élhetnek, ha figyelnek ránk,

Ha meghallják, mit a tengernyi nép kiállt!” (Petőfi-dolgozatok 1)

iskolák fejezet Petőfire vonatkozó részében). Ami hiányzott, hogy ez a *közösségi szempont az oktatásban* is jobban megjelenhetett volna, és a társadalmi dimenziókkal is erősebben összekapcsolódhatott volna: finoman reflektálni a társadalmi pozíciókra, habitusra, és az ebből fakadó osztályon belüli feszültségekre, illetve a társadalmi cselekvés irányába is elvinni a közösségi tevékenységeket. De ezzel együtt is jó példa volt a közösségi nevelés hangsúlyosabb érvényesítésére, és így a társadalompedagógia e fontos dimenziójának az iskolai életbe való beemelésére, amit Zsolt osztályfőnökként csinált.

A társadalompedagógia szempontjából a másik fontos terület a kifejezett **tanterv**, tehát **a tudás tartalma** (nem pusztán a már részletesebben elemzett szerkezete). Ennek átfogó elemzésére nem vállalkoztam. Inkább csak az ott töltött idő alatti benyomásaimra tudok támaszkodni. Annak ellenére, hogy amit most leírok, nem az eredmények alapos elemzésére alapul, úgy gondolom, hogy a felvetések szintjén fontos hozzátennem az eddigi témákhoz.

Amit megfigyeltem (és már fentebb is leírtam), hogy **a társadalmi dimenzió** mindkét intézményben **szegényesen** volt csak jelen. Rengeteg fontos társadalmi téma nem került elő (akkor sem, amikor kézenfekvő lett volna). Az irodalom- és a történelemórák során különösen sok lehetőséget éreztem kihagyottnak. A pozitív ellenpéldaként említett *Édes Annáról* szóló óra egyébként azután történt, hogy én hiányoltam a társadalmi kérdések felvetését Zsolt óráin, erre pedig ezt írta:

Szerintem is jó lenne, de ehhez még jobban bele kell tanítanom magam a tananyagba, hogy ezek jöjjenek. Ugyanakkor igen, valamennyire azzal a filozófiával is azonosulok, hogy az irodalmi művek önmagukban értelmezendők. Inkább ettől függetlenül, az egyéb nevelő hatás miatt aknáznám ki a társadalmi aktualizálás lehetőségeit... Ha jönne, de egyelőre csak ennyi jön.

(TNP 2019. 03. 25.)

Fontos ez a reakció, mert látható belőle, hogy a társadalmi kérdések felvetését az eddig már láthatóvá vált tényezőkön kívül (iskolai ethosz, középosztályiség, a társadalmi szempontot kihagyó liberális-individualista, pszichologizáló ideológiák) továbbiak is **akadályozhatják**:

- a tanításra vagy az oktatás tárgyára vonatkozó ideológiák (a művek önmagukban értelmezendők, a biológiai tényeket a társadalmi valóságtól függetlenül értelmezzük, stb.);
- a tanári módszertani szocializáció;
- a tanár tananyaghoz való szubjektív viszonya is (például a kezdő tanár ismerkedése a tananyaggal).

A diákok a tananyagból kevés muníciót kaptak ahhoz, hogy társadalmi dimenziók mentén értelmezzék a valóságot. Amikor pedig mégis meg-megtörtént, sokszor nagyon leegyszerűsítő volt (*ld. például a többség akaratára vonatkozó gondolatokat a fentebb idézett, Rousseau-ra hivatkozó történelemórai jelenetben*).

Ehhez kapcsolódik, hogy miközben a *kapitalizmus* kialakulásáról elég részletesen szó volt az órákon, és a *gyarmatosítás* is fontos téma volt, ezek megközelítése *minden árnyaltságot nélkülözött*. Jellemző volt egyfajta semleges gazdasági megközelítés, *amely mintegy természetesként mutatta be* a folyamatokat. A hollandiai polgárosodás kapcsán például a tanár viccesen elmondja, hogy „ma a Rolls-Royce-ukat vagy a legújabb telefonjukat mutogatják [a gazdagok], akkor a tulipánukat mutogatták”. (TNP 2018. 10. 01.) Ezzel természetesként jeleníti meg a gazdagságot és a hozzá kötődő viselkedésmintát, összekötve két ebből a szempontból nagyon más történelmi helyzetet is. Nem önmagában volt egyébként ez a poénos megközelítés problémás – még akár jó aktualizálást is ki lehetett volna hozni a tulipán–Rolls-Royce párhuzamból –, hanem annak kontextusában, hogy a polgárosodás (gazdagodás, tőkefelhalmozás) folyamata mögött egyáltalán nem kerül elő sem a tágabb rendszer, sem a hatalmi kérdések, sem a gyarmatosítás szörnyűségei, például a rabszolga-kereskedelem (amely nagyban hozzájárult Hollandia gazdasági fejlődéséhez is). Néhány *kivételre* felfigyeltem ebben a tekintetben. Például a *pálmaolaj* kapcsán elhangzott, hogy termelése hogyan kizsákmányoló, és annak milyen következményei vannak. A tanár egy *átfogó elemzésbe* megy bele, amelyben előkerül az éhezés, de még a hulladékgazdálkodás problémája is. Mindez azon az órán a Petőfiben, ahol a diákok egyébként nagyrészt nem figyelnek, a tanár pedig nem tud rendet tartani. Amikor viszont előkerülnek ezek a társadalmi kérdések, meglepő csend lesz az osztályban. Ez sokat elmond arról, amit máskor is éreztem, hogy nagy *igény lenne* ezeknek a kérdéseknek a megtárgyalására a diákok részéről (ahogy már láttuk, hasonló volt megfigyelhető a feminizmus kapcsán is).

A már említett *liberális ideológiai hegemonia* (ld. a *4.5 A látszat csal! Liberális és konzervatív ideológiai mintázatok, valamint a félperiferiás tőkefelhalmozás* fejezetben és a *4.9. Értelmiséginek lenni* fejezetben a petőfis diákok fogalmi készletére vonatkozó részt) sokféle módon jelen volt mindkét intézményben. A Kálvinban az igazgató például gyakran hivatkozott megnyilatkozásaiban (a diákok felé is) a gazdagságra. Például: „...ahol több vonat és autóút van, ott gazdagabbak az emberek.” (TNK 2018. 11. 09.). A gazdagság itt a fejlődés pozitív jele, a megszerzéséhez kapcsolódó rendszerszintű problémák felvetése nélkül. A liberalizmus ideológiai hegemoniája mindkét intézményben elég egyértelmű volt. Ez persze nem jelenti azt, hogy a konzervatívnak mondott ideológiai mintázatok ne lehetnének máshol jelen, de ebben a két iskolában részben explicit módon egyfajta kiindulópontot jelentett a liberalizmus (hivatkozási alapként), de a fentebb bemutatott implicit utakon is (normatív értelmezési keretként). Több ilyen momentumot találtam a terepmunka során. Olyan területeken is, mint az eltérő kultúrák vagy a *multikulturalizmus* kérdése. Az elfogadás, a tolerancia, a nyitottság, a sokféleség értékei jelentek meg a társadalmi egyenlőtlenségek és a *hatalmi viszonyok* perspektívájának szinte teljes *kihagyásával*, és olyan pedagógiai megoldásokkal, mint a külföldi, eltérő kultúrájú diák befogadása az osztályba (egyébként az oktatás nagyobb változtatásai nélkül),¹¹⁹ s az ő

119 Egy koreai diák jött pár hónapra az osztályba, és bent ült az órákon. Nem tapasztaltam szervezett bevonását az oktatásba. Inkább csak üldögélt, néha kapott valami feladatot, és néha a diákok beszélgettek vele a szünetekben.

előadása a saját kultúrájáról (sztereotip elemekkel) a Petőfiben, vagy a más nyelvű énekek éneklése a Kálvinban. Ezek értelemszerűen nem tudtak kritikai reflexiót indukálni a diákokban.

A *baloldali, kritikai gondolatok* az oktatás tartalmában általában sokkal kevésbé jelentek meg mindkét intézményben. Csak *elszörtan* találkoztam velük (ez főleg a Petőfiben volt igaz). Azt gondolom, hogy ezzel kapcsolatban elég biztosan kijelenthető, hogy a hazai iskolák nagy részében ez ugyanígy van. A magyar kontextusban a baloldaliság nagyban elveszítette megbecsültségét, és még különállóságát is, hiszen nagyon sokszor balliberális jelzővel illetnek pártokat, ideológiákat, holott a liberalizmus és a kritikai baloldali megközelítések nagyon élesen állnak szemben egymással. A *Kálvinban* némileg más volt a helyzet, mert voltak kifejezetten baloldali felfogású kollégák, de a mindennapokban az egyéni, vagy néhol közös kritikai reflexió *kritikai pedagógiává válása nem tudott igazán végbemenni*. Kezdeményezések voltak: a diákokat bevonó, társadalmi kérdéseket is fölvető, újszerű oktatási formák, a kapcsolat a szegregátummal néhány pedagógus részéről, a közös reflexió rendszeres formái (pl. az ún. innovációs csoport), de még a gettóiskola-jelleg is mind magukban hordták a lehetőséget, de – ahogyan láttuk – a gettóiskola erőforráshiányos működése, és ennek következményei itt is akadályt jelentettek. Én magam sem éreztem azt, hogy kritikai kutatóként feladatomban lenne elindítani ebbe az irányba az iskolát a megfelelő erőforrások és a további kísérés lehetősége nélkül. Egy másik baloldali kutató nálam bátrabb volt, és segítve az új pedagógiai program kidolgozását, egészen explicit módon hozott be kritikai szempontokat a tanárokkal való közös gondolkodásba, és a program kidolgozásának folyamatába is. Ennek az eredménye az lett, hogy az új pedagógiai program erősen baloldali jellegűnek mondható. Ez azonban véleményem szerint nem lett uralkodó ideológiai megközelítés az iskolában. Elolvasva pedig én magam úgy láttam (ismerve kutatótársamat), hogy a szöveg nagyon erősen az ő ideológiai és diszkurzív mintáira épül (sok helyen a szöveg stílusa is világosan e kutatóé volt). Nem tudom, hogyan folytatódott ennek a szövegnek a gyakorlatba ültetése, de az a gyanúm, hogy nem volt könnyű, mert nem biztos, hogy azt a pedagógusok valóban magukénak érezték. Ráadásul mire kész lett, addigra kitört az igazgató leváltása miatti válság, és vele együtt sokan el is elmentek...

Kérdések további gondolkodásra

- Ezen a ponton csupán arra kérem az olvasót, hogy gondolja végig, a saját (korábbi vagy gyereke) iskolájában ezek a fenti dimenziók (a társadalmi nevelés hagyományosabbnak tekintett szempontjai) hogyan voltak jelen, hogy működtek.
-

4.16. Cigánynak lenni – magyarnak lenni: etnicitás az iskolában

Mikor megterveztem és elkezdtem a kutatást, akkor azt gondoltam, hogy kiemelt elemzési szempontom lesz az **eticitás** kérdése, ezen belül természetesen a **cigányságé**. A multi- vagy interkulturális pedagógia és a cigányságra vonatkozó szociológiai, kultúranropológiai szakirodalmak elég széles ismeretével léptem be ebbe a kutatásba, de a terepmunkám során megerősödött bennem, hogy elsősorban nem ezekre fogok építkezni az értelmezésemben. Háttértudásként ott vannak, de nem az ezekben lévő fősodorbeli megközelítések határozták meg az elemzési keretemet. Elismerem, hogy a hazai oktatási rendszerben fontos reflektálni az etnicitás, és különösen a cigányság témájára. A mindennapjainkban és az oktatásban is *jelen van a rasszizmus, a cigánygyűlölet és az etnikai alapú diszkrimináció*. A könyvem viszont szándékosan **máshová helyezi a hangsúlyt**, mert úgy látom, hogy ezeket a jelenségeket hajlamosak vagyunk egy olyan (sokszor egyébként moralizáló) liberális ideológiai keretben értelmezni, amely nem lát rá a problémák mélyebb összefüggéseire. Ezzel együtt nem lehet kihagyni az etnicitás témáját egy olyan kutatásból, amelyben az egyik intézmény egy cigány többségű iskola. Ebben a fejezetben az etnicitás kérdését az eddig érvényesített tágabb értelmezési keretembe helyezve mutatom be, kiindulva az etnográfiai tapasztalatokból.

Ahogy már láttuk, a Petőfi és a Kálvin között azonosítható egy erős **etnikai elkülönülés** is. Nemcsak abban, hogy az egyik intézményben szinte nem voltak roma tanulók, a másikban meg szinte csak azok voltak, hanem egy mélyebb értelmezésbeli, úgy is mondhatom, hogy antropológiai szinten. A Kálvinban alapvetően része volt a gyerekek (identitásának, szubjektumának, környezetének, „kultúrájának”) önértelmezésének és a gyerekekre vonatkozó értelmezéseknek is, hogy milyen az etnikai hovatartozásuk, míg a Petőfiben ez soha nem került elő. Az etnikai hovatartozás tehát a *mátság, az eltérés mentén* határozódott meg. A Petőfiben nem merült fel, hogy a diákoknak van etnikumuk, míg a Kálvinban ez egy nagyon fontos antropológiai szempont volt a mindennapokban, a párbeszédekben és a pedagógiai cselekvésben is. Az olvasó nyilván mondhatja, hogy ez természetes, hiszen a Kálvinban a cigány többség miatt kellett ezzel foglalkozni, és a diszkrimináció miatt jobban figyeltünk az elnyomott etnikai hovatartozásra. A Petőfi „fehér” diákjainak nem volt szükségük arra, hogy az etnicitásra fókuszáljanak. Ez így van, de érdemes itt is az etnográfia megközelítését követve a természeteset nemtermészetessé tenni (*de-naturalizálni*, ld. az [1.2. Az etnográfia haszna](#) fejezetben az etnográfia négy alkotóelemét). A rasszra vonatkozó észak-amerikai szakirodalomban megjelenő fontos felvetés, hogy valójában a „fehérségből” indulunk ki, és az ahhoz képest *eltérő kategóriákat jelöljük rassz* vagy etnikai jelzőkkel. Fehérnek lenni nem tűnik etnikai kategóriának (Kóczé, 2019). Jellemzően a *többségi (hatalmi) pozícióval szembenit* (a kisebbségit, elnyomottat, kevesebb hatalommal rendelkezőt) jelöljük meg. Érdemes óvatosan bánni az USA-beli helyzetek és meglátások egy az egyben való alkalmazásával egy teljesen más kontextusban, azonban úgy gondolom, a „nem cigányság” vagy a „magyarság” mint alapvető

és nem reflektált kiindulópont Magyarországon is megjelenő jelenség, és különösen két ilyen iskola összehasonlításakor nagyon erősen szembetűnő volt. Jó szavunk sincs igazán erre a különbségre, hiszen ha azt mondjuk, hogy cigány–magyar, akkor az olyan, mintha a cigányok nem lennének magyarok, ha pedig a fehér szót használjuk, az csak az egyik dimenzióját emeli ki ennek a különbségnek, és nagyban támaszkodik a rasszra vonatkozó észak-amerikai angolszász (vagyis a mi közegünkötől idegen) megközelítésre. A „**magyarnak lenni**” mint egyetemes (univerzális) kiindulópont a félperifériás magyar kontextusban erősen **összefonódik az osztályhelyeztetel**. A két iskola tanulói közötti legfontosabb különbség – ahogyan láttuk – az osztályviszonyok mentén írható le. Az etnikai különbségtétel pedig ehhez a hatalmi viszonyhoz kapcsolódik. A köztes osztályokhoz tartozó diákoknak nem kell magukat etnikai kategóriák mentén meghatározniuk. Sőt, a beszámolók alapján úgy tűnt, hogy a Petőfibe járó nagyon kevés roma diák etnikai hovatartozása sem tematizálódik. Az interjúkban kérdeztem rá, hogy vannak-e az iskolában roma tanulók, és a diákok bizonytalanul jelezték, hogy talán, de látszott, hogy nem tematizálták a cigányságukat. A *cigány mint kategória* azonban többször megjelent a *Petőfiben* is:

Kati felháborodva utal vissza a[z egyik] tanár bántó mondataira. Petra: „Attól, mert tanár, nem bánthat meg téged, Kati.” Eszter: „Attól, mert diplomája van, egy senki.” Virág: „Engem lecigánykurvázott!” Petra: „Egy kicsit rasszista.” Eszter: „Egy kicsit? Ennek esküszöm a falán fehér emberek vannak kirakva.” Én: „Lecigánykurvázott?!” Virág: „Nem így szó szerint, de mondta, hogy »a HÉV-en voltak, akik olyanok, mint te«. Szóval úgy nézek ki, mintha cigány lennék? Köszí, tesó!”

(TNP 2018. 12. 19.)

(Ez ugyanaz a tanár, akit a [4.9. Értelmisséginek lenni](#) fejezetben a petőfis diákok fogalmi készletéhez kapcsolódó jelenetben Petra lerasszistáz). Ebben a jelenetben egyfajta *kettős beszéd* látszik. A diákok egyrészt követve az antirasszista liberális ideológiai mintázatot, elítélik a tanár vélt rasszizmusát, és a vele szembeni haragjuk megerősítésére használják. Másrészt viszont a *cigány kategória* alapvetően *negatív* színezetet kap, amelytől a diák el akar határolódni. Ráadásul mindez összekapcsolódik egy negatív nemi kategóriával is. Külön érdekes, hogy a tanár „olyanok, mint te” mondatát értelmezi a diák utalásnak a cigányságra. Akkor is sokatmondó ez a tipikus „kimondó nemkimondás” (ehhez hasonló a gyakori „etnikum”, „kisebbség” szóhasználat is), ha a tanár valóban a cigányokra gondolt, és a diákot valamiért romának gondolta, és akkor is, ha ez pusztán a tanuló értelmezése (az „olyanok mint te” könnyen etnikai jelölésként értelmezhető). A cigányságra vonatkozó beszéd és kategorizáció tipikus példáit látjuk itt, amelyek akkor is működnek, ha ennek használói deklaráltan antirasszisták. A cigányságnak ez a negatív képe nagy valószínűséggel itt egy *osztálykülönbséget jelenít meg*. Virág valójában az alacsonyabb osztályba sorolást utasítja vissza, a *cigánysághoz kapcsolt társadalmi pozíciót*, és nem önmagában az etnikai hovatartozást.

A negatív értelmezéshez hozzájárul az is, hogy *a cigányság* érdemben *nem jelenik meg a kurrikulumban* (a tág értelemben vett tantervben, az oktatás tartalmában). Különösen a hazai történelem- és irodalomoktatás alapvetően többségi fókuszú, és gyakorlatilag teljesen elhallgatja Magyarország legnagyobb kisebbségének történelmi sorsát és irodalmi hagyományait. De a többi tárgyban (etika, angol) is jellemző a fehér középosztálybeli perspektíva egyeduralma (bár az angol tankönyvekben megjelenik a „nyugati” sokféleség, de a cigányság nem!), pedig lenne rá lehetőség, hogy a cigány emberek, közösségek kérdése felmerüljön. Ez az a pont, amikor érvényes, hogy a pusztán materiális alapú megközelítés mellett nagyon fontos a kulturális dimenzióra való reflektálás. Ez a fajta **kulturális-ideológiai elnyomás** mint tendencia megerősíti ugyanis a többi itt felsorolt tényező érvényesülését.

Kovai Cecília meglátásai alapvető jelentőségűek a cigányság mint kategória kritikai értelmezésében. Egy faluban végzett kultúranropológiai kutatást a cigány–magyar-különbségtételre rákérdezve, és erre a következtetésre jutott:

A cigány–magyar különbségtétel alapvetően elnyomó, hierarchikus viszony, amelyben a „magyar” bír hegemon jelentésekkel és domináns társadalmi pozícióval, amelyet elsősorban gazdasági erőfölényének és a többségi lét jelöletlenségének köszönhet. Az általam vizsgált közegekben etnikai és osztálypozíció egymással összefonódva működik, méghozzá úgy, hogy a kvázi középosztálybeli helyzethez „magyarság” társul, a munkaerőpiacról részben kiszorult „feleslegessé váló” népességhez pedig a cigány pozíció (vö. Szombati 2016). Az előbbi, középosztálybeli helyzet etnicizáltsága jelöletlen, vagyis a magyar nem etnikumként, hanem univerzalizált normaként jelenik meg, ezzel szemben a cigány pozíció jelölt, azaz az osztályhelyzet az etnicitás velejá-rójaként értelmeződik. (Kovai, 2017, p. 237)

Kovai művében a falu iskolájának „elcigányosodását” (valójában „elgettősodását”) úgy írja le, mint ami a korábbi beolvadási stratégiákat ellehetetlenítette. A falu iskolájába járni nemcsak azt jelentette, hogy a mobilitás teljes lehetetlenségével az iskolába járás értelmetlen kötelesség lett, hanem azt is, hogy aki ide járt, arra szükségképpen ráégett a „cigány” (mint alacsonyabb státuszú) kategória, az esetleges családi különbségektől függetlenül. A státusz és a cigányság kikerülhetetlenül összekapcsolódtak, s ennek során elveszett az az illúzió, hogy a státusz a cigány etnikai meghatározástól független lenne. A *Kálvin* nem egy falu elcigányosodott és teljesen elgettősodott iskolája, tehát más dinamikák működnek hozzá kapcsolódóan, de a cigány kategóriája egy ilyen *különbségtétel* részeként ebben az intézményben is működött. A *Kálvin*ba járni – úgy tűnt – alapvetően a gettóhoz tartozás *stigmájával* járt, és ehhez szorosan hozzánőtt a cigány mint az ezt jelölő kategória, akkor is, ha a diákok egy része nem a szegregátumból jött, és ha voltak is a szegregátumban eltérő státuszú (más erőforrásokkal rendelkező, a tőke-munkaviszonyban is más pozíciót betöltő, például uzsorás) háztartások. Feltételezhető, hogy amikor

a szülő az iskola nem eléggé szigorú volta miatt el akarta vinni a gyermekét, azt talán az ebből a stigmatizáló kategóriából való kilépés is motiválta.

A Kálvinban azonban megjelent egy ettől merőben **eltérő**, ezzel szembemenő értelmezése is a cigányság etnikai kategóriájának. Ez a tanárok felől jövő **pedagógiai jelentésadás** volt. Ők igyekeztek a cigányságnak egy **pozitív megközelítést** nyújtani. A Roma Napon évente megemlékezést tartottak, amelynek során például cigány népmesét adtak elő, meghívtak autentikus cigányzenekart játszani, elénekelték a cigány himnuszt, stb. Ezeken a napokon és más alkalmakkor is a különféle foglalkozások és órák alatt visszatérően megjelent a **cigányság mint egyfajta nemzeti hovatarтоzás**, amelyre büszkék lehetünk, valamint a cigányság mint közös kulturális identitás is.

A tornateremben cigány tánc van. Azt hiszem, az az együttes vezeti, amelyik később koncertet ad. „Cigányzenét azt hallgattok?” – kérdezik. Mikor erre válaszolnak egy előadó nevével (nem értettem), a zenészek azt mondják: „Az diszkósabb, nem hagyományos.” Majd lovári nyelven szólnak a diákokhoz, amit ők nem értenek.

[...]

Ezután a koncert következik. A meghívott együttes hagyományos cigányzenét játszik. A cigány himnusz lassú változatával kezdenek. Eközben mindenki áll. Megkérdezik (újra) a gyerekeket, milyen cigányzenét hallgatnak. Valaki Pápai Jocit mondja. Többen Máriót emlegetik. A gitáros srác azt mondja, eljátssza Márió új számát. Majd persze nem azt játssza, hanem egy hagyományos cigány népdalt.

(TNK 2017. 04. 07.)

Az látszott, hogy a diákok számára *idegen ez a megközelítés*. Van egyfajta kulturálisnak és etnikainak is tekinthető értelmezésük a cigányságról, amely megjelenik, amikor bodagot sütnek valamilyen projekt keretében, amikor rappelnek, és populáris (nem népzenei) cigányzenét hallgatnak, amikor szóhasználatukban és gesztusaikban megjelennek a cigány(nak tekintett) performanszok („tesa!”, „more!” stb.). Ezeket gyakran *túl is játsszák*. Ebben talán az iskolai középosztálybeli, de etnikai vonatkozásban „magyarként” megjelenő ethosszal való *szembenállás is benne* van, valamint ezeken keresztül tudják megmutatni büszke identitásukat a stigmatizáló cigány kategóriával szemben. Ezek csak feltételezések részemről, mert nem készítettem interjút a diákokkal és családjaikkal, de az biztos, hogy a cigányság performatív (eljátszásra épülő) megjelenítése nagyon eltérő volt attól, amit a tanárok akartak közvetíteni a cigány kultúráról. Ez sem választható el a már bemutatott középosztályiságtól. A tanárok *középosztályi perspektívájú kulturális mintázatot* mutattak be (nemzeti identitás, a népzene kiemelt szerepe stb.), és ilyen identitást, és ezzel együtt habitust igyekeztek formálni, miközben a *diákok* identitása és etnikailag is meghatározott *habitusa nemközéposztálybeli* volt. Ráadásul ez a „jó cigánnyá” (= középosztálybeli cigánnyá) nevelő tevékenység sokszor nagyon *direkt és didaktikus is volt*. A diákok nem szerették például a cigány népismeret tárgyat, amikor volt nekik, valószínűleg mert ott szintén ezt a tőlük idegen kulturális mintát kapták. A didaktikusság azt is jelentette, hogy a tanárok mintegy megmondták a tanulóknak, mit jelent cigánynak lenni.

A roma pedagógus, Mária vezetésével két rajzfilmet néznek meg. Az egyik: *Doja, a cigánytündér*. Szécsi Magda meséje. Különös mese. Kicsit didaktikus. A cigányságképe több negatív mintára épít. A cigányoknak házat kell építeni, de ők visszavágnak vándorolni. Felszállnak a tündér hajába, beviszik a szekereket is Doja figyelmeztetése ellenére, és emiatt lehullanak a hajából. Vándorolhatnak, hogy egymásra találjanak. A gyerekek nézik, bár néhányan közben mobiloznak. A lányok egyből bevonódtak. Valószínűleg ahhoz lehet ennek köze, hogy Dojával mint a jóságos cigánytündérral hamarabb lehet azonosulni lányként. A végén Mária megkérdezi tőlük, hogy tetszett nekik. Aztán kicsit didaktikusan megkérdezi: „Miről szólt a mese?” „A vándorlásról. Hogy honnan származunk” – egészíti ki Mária. Majd kérdez, és várja minden kérdésre a jó válaszokat. Többször ezeket ő maga adja meg. „Hol élnek a cigányok? A jó válasz: mindenhol.” „Milyen a jellegzetes öltözködésük?” Direkt identitásformálás zajlik. A másik mese *A cigányasszony meg az ördög*. Ez is egy cigány eredetmonda. Az asszonynak 13 gyereke van, szegények. Az ördög prostitúcióra kényszeríti. A végén meggyfává változik, amiről a gyerekei táplálkoznak. „Volt, ami megfogott titeket?” – kérdezi Mária. „Van-e benne valóság?” A jó válasz, amit vár: a szegénység. Valaki be is mondja. Majd azt kérdezi: „Van-bennetek valami érzés, amikor egy ilyen mesét néztek?” A gyerekek nem nagyon tudják, mit válaszoljanak. Majd Mária válaszol: „Bennem büszkeség van.”

(TNK 2017. 04. 07.)

A *roma pedagógus*, Mária útja jól tükrözi azt a fajta *kibillentett habitust*, amely Durst Judit kutatásaiban jelenik meg. A roma értelmiségi, kiszakadva a saját közegéből, egy inkább középosztálybeli habitust tesz magáévá, de felelősséget érez a cigány közösség felé, ugyanakkor idegen is már neki ez a közeg, és a saját társadalmi mobilitásának előmozdítása el is viheti efelől. A középosztályiság itt is erősen érvényesülő voltát jól mutatta például, hogy az egyik roma önkéntes, aki drámapedagógiai foglalkozásokat kellett volna, hogy tartson a gyerekeknek, a beszámolók szerint nagyon távol érezte magától az ő világukat (*habitusukat*), és fel is adta aztán a velük való foglalkozást. A *középosztálybeliség itt az elvileg közös etnikai hovatarozást is felülírja*.

Érthető persze, hogy amikor a cigányság kategóriájához stigma kapcsolódik, pedagógiai törekvés a cigány gyerekekkel foglalkozó iskolák és pedagógusok körében, hogy egy *ezzel ellentétes identitást kínáljanak* fel. Ez a fajta identitásformálás azonban láthatóan nem működött a Kálvinban, és elméleti szempontból is problematikus. A korábban felvázolt identitásalapú, az *önmeghatározás elismerésére* építő megközelítés (ideológia) érhető tetten ezekben a kezdeményezésekben. Ez a cigányságot mint egy jól körülhatárolható, kvázi nemzeti és kulturális identitást akarja létrehozni és előmozdítani, anélkül, hogy figyelembe venné azokat az osztályviszonyokban gyökerező struktúrákat, amelyekbe a cigányság kategóriája is beágyazódik. Ráadásul ez egy a centrumországokból importált ideológiai keret (roma zászlóval, az európai vagy az egész világon élő romák mint egységes közösség képével). Végső soron a kapitalista termelésben rejlő elnyomó mechanizmusokat is jól elfedi egy *ilyen hegemon, idealisztikus, univerzalizáló (egyetemesítő) és illuzórikus* kép.

A hazai szakirodalomban Nancy Fraser nyomán bevett az elismerésalapú politikák kritikája. Szerinte egy társadalmi csoport elismerése (pl. az ellenük megnyilvánuló diszkrimináció megszűnése) nem képzelhető el a társadalmi újraelosztás (az anyagi alapú strukturális igazságtalanságok felszámolása) nélkül.¹²⁰ Kevésbé ismert Lois McNay – korábban már említett – még radikálisabb megközelítése, aki *elveti magát az elismerést* (és az arra épülő identitásalapú megközelítést) mint transzformatív politikai dimenziót. Szerinte sokkal inkább a habitusból kellene kiindulnunk a rendszert megváltoztatni akaró emancipációs törekvésekben (ld. McNay, 2008). Ez némileg összhangban van az én értelmezési keretemmel is (hozzátéve újra, hogy Bourdieu-nél [1990] egyértelműbben marxi értelmezéssel dolgozom Éber [2020] nyomán). Ha a habitusban feltételezünk etnikai jellegű elemeket is, összefonódva az osztályhoz kapcsolódóakkal (vö. Richards, 2020; Nyíró & Durst, 2021), akkor előrevívőbb, emancipatorikusabb ezen a dimenzió keresztlátást nézni a cigányság kategóriáját is. Korábban az osztályellenálláshoz kapcsolódóan kifejtettem, hogy a habitus hogyan lehet az ágencia eszköze. Itt most az etnikai dimenzióval egészítem ezt ki. Ahogyan korábban az LMBTQ-tematika kapcsán (azt példának használtam) bemutattam, hogy az etnikumnak mint kategóriának is megvan a maga önállósága (tehát a kapitalizmus esetleges felszámolása nem jelenti a rasszizmus automatikus eltűnését). De az etnikai megkülönböztetés is *a materiális viszonyok között értelmezhető*. A diszkrimináció, a rasszizmus nem egyszerűen az emberek rosszaságából fakad, hanem a bonyolult társadalmi viszonyrendszerekből. Erre mutat rá Kovai is munkájában, amikor a történeti-gazdasági változásokhoz kapcsolódóan változó cigányellenességet tematizálja (ld. Kovai, 2017). Ezenkívül pedig az etnikai dimenziót erősen át is szövi a kapitalista termelésből fakadó osztályviszonyok struktúrája.

Egy ilyen értelmezést követő pedagógia nem jelenti, hogy kihagyjuk a cigányság mint pozitív identitás nyújtotta nevelési lehetőségeket. Inkább azt, hogy **először is figyelembe vesszük a diákok összetett habitusát**, saját *kulturális mintázatait*, aztán pedig az ebben rejlő lehetőségekre koncentrálunk pedagógiánkban, és *nem valamilyen felülről jövő identitást nyújtunk* nekik. Ennek a pedagógiának a része lehet a társadalmi pozícióra való reflektálás, a cigánysághoz kapcsolódó érzetek, tudások mozgósítása, és egyben megkérdőjelezése, valamint a cigányság és az osztályviszonyok kapcsolatának tematizálása.

Nem szociológiai értekezéseket kell itt elképzelni, hanem például *drámapedagógiai mód-szerekkel* a cigány–magyar konfliktusok megjelenítését, egyéb tényezőkkel összefüggő tematizálását, a cselekvés lehetőségeinek számbavételét és kipróbálását, hogy csak egy példát mondjak a kritikai pedagógia tárházából.

¹²⁰ Ebben a tekintetben jelentős Szalai Júlia munkássága, aki a hazai cigányság vonatkozásában az elismerés és újraelosztás politikáját gondolja végig, és felajánl egy integratív szemléletet (ld. *Szalai, 2008*; vö. *Hobson, 2018*). Ezekben az elméleti keretekben gondolkodva valóban integratív a hozzájárulása. Ezt elismerve én itt azonban tudatosan kilépek ebből a vitából, és egy más fókuszot ajánlok a pedagógiai cselekvés számára.

A *Petőfi* tekintetében pedig egyrészt hasonló módon lehetne az etnikai dimenzióra reflektálni, egyáltalán az *eticitás kérdését tematikusan behozni* az értelmezésekbe, a tananyagba is. Másrészt oktatáspolitikai szinten is foglalkozni kellene azzal, hogy a cigányság és perspektívái (cigány irodalom, történelem, cigány emberek reprezentációja stb.) megjelenjenek a tantervben is.

4.17. Ráadás: nem és szexualitás

A **társadalmi nem** és az **eltérő szexualitások** szándékom szerint fontos szempontok lettek volna elemzésemben, és a terepmunkám során valóban sok nemhez és szexualitáshoz kötődő jelenséget figyeltem meg, kezdtem el értelmezni. Részben utaltam is már ezekre korábban. Újra csak kiemelem, hogy a végső értelmezési keretemben ezek a kategóriák sem identitáselemekként jelennek meg, hanem materiális, kritikai elemzésben. Mivel könyvemet tematikusan végül az osztályviszonyok uralták, kevés hely maradt a nem és a szexualitás számára. Fontosnak tartom azonban kiemelni, hogy ahogyan az iskola a társadalmi szubjektumot formálja, ezek a dimenziók szintén nagyon fontosak. A pedagógiának a **nemi egyenlőség szempontjából is transzformatív**nak, a struktúrákat átalakító irányba mutatónak kellene lennie. Mélyebb és részletesebb elemzésre itt most nincs mód, de ebben a ráadásként álló fejezetben szeretném röviden összefoglalni a korábbi idevonatkozó felvetéseket, néhány specifikus kiegészítéssel, megnyitva az utat a téma későbbi önálló feldolgozása előtt is.

1. Az egyik legfontosabb (korábban már részben megfogalmazott) eredmény, hogy a női és férfi szerepek, **elképzelt nemi rend szerinti** utak és performanszok **nem osztályfüggöttek**. A félperiferiális informalitás által meghatározott szegregátumból jövő lányok és családok/háztartások nemre vonatkozó ideológiai mintázata egy az újratermelésben-termelésben eltérő módon részt vevő férfi-nő kettéosztottságot jelenít meg (otthon maradó, fiatalon megházasodó lányok, korán valamilyen munkát végző fiúk, jellemzően az informális gazdaságban). A tanárok a nem és osztály összefonódó (interszekcionális)¹²¹ kapcsolatára nem igazán reflektálnak. Erre jelent példát az alábbi jelenet is:

A játszótéren érvényesül alapvetően a fiú-lány elkülönülés. A lányok homokozóban, hintánál, a fiúk fociznak. A felsősöknél jobban megjelenik a keveredés, pl. lányok és fiúk beszélgetnek a padon.

Az alsós fiúkhoz viszont beáll egy kislány focizni. Nagyon ügyes. Látszik, hogy tud focizni. Rá is kérdezek Katinál erre.

¹²¹ Az interszekcionalitás elmélete az egymással mélyen összekapcsolódó (az osztályhoz, nemhez, szexuális orientációhoz stb. köthető) elnyomásformákra reflektál, és azt mutatja fel, hogy ezek egymással kölcsönhatásba lépnek. Az ehhez kapcsolódó vitába itt nem megyek bele. Erről ld. [Csányi & Kováts, 2020](#).

Miközben nekem mesél, mikor a kislány agresszív lesz, rászól: „Csak nőiesen!” Kati nekem (ironikusan): „Néha próbál lányosan öltözni... Nagyon jól focizik, de az anyja nem engedi focizni, mert az nem lányos. Hiába beszéltem már vele többször. A fiúk beveszik, elfogadják, de mondák neki: »Kati néni, ciki, mert kenterbe ver minket, fiúkat.«”
(TNK 2018. 06. 05.)

A tanár középosztálybeli értelmiségi (liberális) ideológiai mintái alapján nem érti az anyuka reakcióját, és szeretné előmozdítani, hogy a lány kibontakoztassa a tehetségét. Arra nem reflektál, hogy a szegregátumbeli anya számára nem követhető, nem jelenik meg reális életútként a független nő ideálképe, és valószínűleg a merevebb nemi normák miatt a család és a szomszédság is megszólna focizó lánya miatt. Nem tudom, mit jelentett, hogy próbált vele többször beszélni, de könnyen lehet, hogy a pedagógus perspektíváját nem értve az anya a „rábeszélést” egy tőle eltérő osztályhelyzetű nő (aki még tanár is) felülről jövő nyomásgyakorlásának élte meg, amelynek ellenállt. Ezek a dinamikák jelen lehetnek egy ilyen feszültségben, de látszik, hogy a *nőiség eltérő habitusa nem válik a reflexió tárgyává* általában sem a tanárok között. Az eltérést detektálják, de nem kötik az osztály- illetve habituskülönbségekhez.

2. A *Petőfiben* a lányok láthatóan más szerepben vannak. Természetes számukra a szabad választás, az *önmegvalósítás ideálja*. A női egyenjogúság, a nők elnyomásának kérdéseit sokszor *ők maguk vetik fel* az órákon. Például a lányok a fiúk szemére hányják, hogy amikor az iskoláról videót készítettek, akkor nem interjúvoltak meg női tanárokat. És ahogyan láttuk, Zsolt mint férfi tanár nyitott ezekre a felvetésekre, de azt is feltételezi, hogy inkább érzelmi azonosulás van például Petrában a téma iránt, és nem a feminizmus átlátása. Érdekes volt ehhez kapcsolódóan Petra Petőfiről szóló dolgozatának a szövege. Az egyik feladatban a *Feleségem és kardom* című verset kellett elemezniük. Petra pedig ezt írta:

A versike Petőfi hitvesi költészetéhez tartozik. Megemlíti egy kardot, ami szerintem nincs is, de igazából ez szimbolikus jelentéssel rendelkezik, ami a hazát, a harcot és a férfiasságot jelképezi.

Szembeállítódik a „kard” és felesége/felesége szerelme, lelke. Szerepdilemmának mondanám Petőfi férj és a legtudatosabb, leghazafibb, legmegváltóbb :)¹²² éneke közötti ellentétet. Habár ezt a költő szerint meg lehet oldani úgy, hogy mindkettő egyszerre működjön, harmóniában. Mivel a kard szerint egy férfi ne üzzön asszony mesterséget, viszont Petőfi megnyugtathatja nemesféméből készült mentorát, mondván, kedvese olyan ritka lelkű, hogy Isten kevés ilyet teremtett. A két szerepet véleményem szerint nem egyeztetni, teljesen két külön „dologként” tekint rájuk, viszont az utolsó versszakban a hazát helyezi előbbre, ami csak még jobban bizonyítja nekem, hogy a „kedvenc költőnk” nem volt normális, és igazából Magyarország volt az élete szerelme, és (kis) országunk hordta a tizenöt karátos aranygyűrűt.

(Petőfi-dolgozatok 2.)

¹²² Itt egy rajzolt nevető emotikon szerepel a szövegben.

A szöveg valóban érzelmileg telített, és Petra szabadon, a saját szavaival fejt ki véleményét, nem alkalmazkodva az iskolai ethosz és szóhasználat szabályaihoz. Ezt valószínűleg azért teszi, mert egy Zsoltnak írt dolgozatban megteheti. Ezt én a transzformativitás szempontjából pozitívnak látom, de Zsolttal szemben ebben az intellektuálisan nem az értekező regisztert követő, *érzelmi megközelítésben* nem gyengéséget (nemátlást), hanem *erőt is látok*. Ahogy lentebb még kifejtem, az iskolai ethoszt maskulinként is leírhatjuk, ahol az elképzelt férfiség is szabályozza a normatív viselkedési kereteket (ehhez tartozik az észszerűség, az érzelmek feletti uralkodás stb.), ebben a tekintetben *Petra habitusából fakadó érzelmi jellegű megközelítése ennek az ethosznak a női kikezdéseként* is értelmezhető (ld. az érzelmek, a struktúra és az ágencia szerepéről: McNay, 2008, p. 185–189).

3. Az *eljátszott férfiség (maskulinitás)* és nőiség (*feminitás*) is különbözik a diákok szintjén a két iskolában. A Kálvinban a fiúk agresszív viselkedése, megnyilvánulásai beleillenek a Connell által leírt **hegemón maskulinitás** jelenségébe: a férfiséghez kapcsolódó uralkodó kép, amely alkalmazkodási pontként működik, és amely tipikusan a női ellentéteként építi fel magát (ld. Connell, 2012). Ehhez tartozik a férfi erős, vezető szerepe, ennek demonstrálása például az agresszió is. A fiúk itt egyrészt valóban agresszívebbek, másrészt folyamatosan eljátszanak *egy erős, agresszív és sokszor szexualizált férfisságot*:

A nagydarab srác egy lánynak mondja (6.-osok): „Gyere bébi!” Mutatja a játékcigijét: „Bagarettaaaa” – mutatja. Az egyik férfi tanár partner a játékban: elveszi tőle, a füle mögé teszi, s azt mondja: „Így lesz menő, látod!”

(TNK 2018. 10. 05.)

Érdekes megfigyelni itt a *tanári reakciót* is. A tanár belemegy a játékba. Ezzel reflektál is arra, hogy ez egy eljárás. Ez az összekacsintás itt értelmezhető úgy is, mint a közös, menő férfisság megerősítése, de úgy is, mint az eljárás során *ennek a kifizurázása* is. Én arra hajlok, hogy ez utóbbi értelmezés pedagógiailag az előremutatóbb. Nehezen tudom ugyanis elképzelni, hogy transzformatív pedagógiai hatása lenne az ilyen eljárás valamilyen szabályozásának pl. a rosszállás kifejezésével. A tanár játékosan túllépve tanári szerepén és a középosztálybeli viselkedéstől elvárt fegyelmzettségen, *a diák habitusát elfogadva* tud belépni a nemről szóló performanszok világába. Az biztos, hogy ezen az egy gesztuson kívül fontos, hogy más pedagógiai pillanatokban ugyanez a tanár létrehozson valódi *reflexiós teret is a maskulinitásra* (nem feltétlenül intellektuális értelemben, hanem akár a test bevonásával, drámapedagógiai vagy egyéb testet bevonó eszközökkel), mert önmagában a játékba belemenetel még nem kérdez rá a habitus-struktúra problematikus, osztályt és nemet érintő kapcsolódására. Viszont ez a közvetlen performansz megalapozója az ilyen kérdésfeltevésnek.

A *Petőfiben* Zsolt mint fiatal férfi tanár óráin többször hasonlóan *játékosan tematizálódik a férfisége*. Ő is belemegy a játékba, de az ő esetében már nehezebb megmondani, hogy a muszklijának vicces megmutatása, a bókok fogadása, a férfiségével való viccelődés mennyiben transzformatív. Azért is, mert itt ezek a jelenetek sokkal átszexualizáltabbak. Nehéz megítélni, hogy *a tanár mint nemi és szexuális lény* reflektív (és sokszor játékos)

megjelenítése mennyire felszabadító egy középosztálybeli normákkal terhelt iskolai közegben, ahol elvileg tabu a szexualitás, és mennyire a *tanári rejtett hatalomgyakorlás* egyik eszköze, ráadásul egy férfi tanár részéről (egy nő ezt sokkal nehezebben tehetné meg úgy, hogy elkerülje a tárgyiasítást, mellesleg egyik iskolában sem láttam erre példát).¹²³ Mindenesetre a Petőfiben a *maszkulinitások többfélék*, és sokkal inkább megjelennek a *bennfoglaló maszkulinitások* (*inclusive masculinities*: Anderson, 2010), amelyek nagyobb nyitottságot tesznek lehetővé. A fiúk sokkal elfogadóbbak voltak a nemi performanszok sokféleségével (és ehhez kapcsolódóan a szexuális orientációkkal is), általában egy finomabb, középosztálybeli, értelmiségi maszkulinitást láttam a viselkedésükben. Ez persze nem jelenti azt, hogy ők ne alkalmazkodnának egy másfajta hegemon maszkulinitáshoz, amely eltér a kálvinos fiúknál megjelenőtől, de mégis uralkodó vonatkozási pontot jelent. Ennek mélyebb feltárására ezt tematizáló interjúkat kellett volna készítenem.

A különbségeket tovább vizsgálva fontos kiemelni, hogy a *Kálvinban* a felsős *lányok* viszont erőteljesebben jelenítik meg *testük szexualizált mivoltát*: kihívóbb ruházat, smink, gesztusok stb. (Egyébként ezen a téren ismét megfigyelhető valamennyi különbség az eltérő habitussal rendelkező petőfis lányok esetében is. A „nem tanuló” csoportba tartozó lányok öltözködése pl. átszexualizáltabb.) Ezt a jelenséget Walkerdine és társainak egy elmélete világítja meg. Ők közép- és munkásosztálybeli lányok szexualitásának kifejezését hasonlították össze, de elemzésük néhány pontja magyarázó erővel bírhat ebben a közegben is. Az *osztály és a hozzá tartozó érzelmi és érzésstruktúrák* meghatározóak szerintük ebben a különbségben. Az intellektuális teljesítmény a *középosztálybeli lányok* számára úgy jelenik meg, mint ami az érzelmi távolságtartás árán szerezhető meg, ez pedig a szexualitásukhoz kötődő ambivalens vagy büntető magatartásban nyilvánul meg. A *munkásosztálybeli lányok* viszont nem tekintik a szexualitásukat az iskolai előrehaladást veszélyeztető tényezőnek, és ezért jobban elfogadják szexualizáltságukat és reprodukív képességeiket. Ez egyúttal pszichés védekezés is az osztályhelyzetüket elbizonytalanító iskolai eredményességgel szemben. A szerzők meglátása szerint az iskolai előmenetel iránti ambivalens érzések (a teljesítmény vágyott, de egyben félelmetes dolog is) hozzájárul magukkal, hogy a munkásosztálybeli lányok látszólag gondtalanul állnak a teherbe esés lehetőségéhez. Egy az egyben nem ültethető át ez az értelmezés a leszakadó osztályhoz tartozó lányokra, mert itt a korábban említett reprodukív pozícióra építő életút (otthon maradni nőként, gyerekekkel) lehet erősebb magyarázó tényező, de az összevetés egyes elemei (például a középosztálybeli lányok sokkal szűkebb keretek közé szorított szexualizált testi performanszai) ebben a kontextusban is megállják a helyüket.¹²⁴

A *tanárok maszkulin és feminin performanszai* között nem találtam ilyen éles eltérést a két intézményben, amely megerősíti, hogy ennek valószínűleg a *középosztályi habitushoz van köze*.

¹²³ Erről egy másik kutatásom kapcsán írtunk közös cikket egy kollégával: [Sárospataki & Mészáros, \(2022\)](#).

¹²⁴ Ld. Walkerdine et al., 2001. Ezzel kapcsolatban fontos és még árnyaltabb megközelítéseket ad Durst Judit kutatása a születésszabályozásról a „gettóban” ([Durst, 2007](#)).

Ahhoz, hogy megbízhatóbban tudjak magyarázó elméleti keretet felkínálni ezekre a jelenségekre, interjúkra és fókuszáltabb megfigyelésekre lenne szükség. Azonban úgy vélem, azt a meglévő etnográfiai adatok alapján is el lehet mondani, hogy a performanszokban megnyilvánuló viselkedéseknek nagy valószínűséggel van egy *osztályhoz és egy nemileg is meghatározott habitushoz* való kapcsolódása.

4. Miközben fentebb felvázoltam a különbségeket, és azok mögött az osztályviszonyok nemi viszonyokkal való összefonódását, azt is fontos hozzátennem, hogy voltak **alapvető hasonlóságok** is a két intézmény között, méghozzá a társadalmi nemi viszonyok újratermelésének alapvető mechanizmusaiban.

- Az *iskola terei* és időkeretei a férfiasnak tekintett versengésnek kedveznek, és a nőiesnek tartott gondoskodás és személyesség kevésbé érvényesül (bár a Kálvinban az alsós közegben ez jobban megjelent).
- A *dekorációkban* mindkét intézményben látható volt a *férfidominancia* (például az „akikre felnézünk”-képek egyikén sem volt nő).
- Az oktatás tartalmában, a *kurrikulumban a férfidominancia* több szempontból is megjelenik: mennyiségi módon (az irodalomban vagy a történelemben kifejezetten kevés szó van nőkről, akkor is, amikor be lehetne hozni női „szereplőket”, minőségi értelemben (a nők másodlagosként, vagy a férfiakkal való viszonyukban jelennek meg), illetve a reflektálatlanság és a hiányok tekintetében (a nemi szempontra ritkán történik reflexió, hiányzik a kurrikulumból a nem kérdésre való szisztematikus rákérdezés, és sok olyan probléma nem kerül előtérbe [pedig lehetőség lenne rá], amely fontos lenne a nemi egyenlőtlenségek újratermelése elleni pedagógiai fellépés szempontjából [pl. a nők tárgyiasítása, a nők elleni erőszak természete, stb.]). Ezen a téren a Petőfiben Zsolt próbálja tanárként behozni a férfidominancia problémáját, de ő sem tudja ezt igazán átadni, és nem rendszeres a reflexió, ráadásul a „habzó szájú feminizmust” megironikusan a „feminista irodalomkritikát” emlegetve néha maga is cinkosává válik a feminizmust nem komolyan vevő diskurzusoknak. Sokat elmond, hogy az említett Petőfi-témazáróban Petrán kívül még egy diák hozta be a *Feleségem és kardom* vers kapcsán explicitebben és kritikus felhanggal a nemi szempontot, pedig elég egyértelműen a harcoló férfit kiszolgáló hitvesi szerep jelenik meg benne. A diákok sokféle értelmezési utat megtanultak. Irodalomtanárként úgy ítélt meg, színvonalas értelmezéseket írtak, de a *feminista megközelítésnek* legalább néhány elemét – annak visszatérő említése ellenére – *nem sajátították el*.
- A tanárok többször *explicit módon is szexista, vagy pl. a prostitúciót és a pornográfiát normalizáló (normalizáló) megjegyzéseket* tesznek. A Kálvinban a férfi igazgató azt mondja a gyerekeknek: „A világ legtöbb részén a nők élnek legtovább. Erről van egy csúnya, szexista vicc: azért élnek tovább a nők, mert nincs feleségük.” (TNK 2018. 10. 05.) Ebben a tanári performanszban a pedagógus mintegy felmutatja: tudja, hogy van egy (ideológiai alapúként értelmezett) szabály, hogy nem mondunk szexista viccet, de közben mégiscsak elmondja, és ezzel ironizál, illetve semlegesíti ezt a normát. Teszi ezt egy olyan közegben, ahol *nincs meg az az értelmiségi ironia*, amivel egy másik közegben el lehetett volna mondani ezt a viccet úgy, hogy a szexista tartalom maga is ironikus.

Ahol valóban van egy konszenzus arról, hogy az ilyen vicc az szexista, ott más élle lehet ezt elmondani. A Kálvin közegében azonban ez a performansz más pedagógiai hatással bír. Itt egyébként is merevbb nemi szerepek vannak jelen, és a szexista megnyilvánulások elutasításának (liberális ideológiai?) konszenzusa sem működik.

- A rejtett tanterv, valamint a mindennapi cselekvések és megnyilvánulások terén mindkét intézményben számos alkalommal *reflektálatlanok* maradnak a hierarchikus vagy merev férfi-női szerepek, performanszok. Például a lányoktól az udvariasság, a csendesség elvárása (ne beszéljenek csúnyán), s ehhez képest a fiúk hangosságának, vagányságának (csúnya beszédének) nagyobb eltérése. Annak alapulvétele, hogy fiúk és lányok mit szeretnek, milyen sportot néznek, stb. Ezek persze azért sem tűnnek fel, mert a mindennapjainkban ez hasonlóan van, az iskola ezt tükrözi vissza. *Szexista* megjegyzésekkel ritkán találkoztam a két iskolában, de persze ezek is előfordulnak („baszatlan picca”), és konkrét szexista sértések is: „olyan vagy, mint Baukó Éva, már csak egy kis mellnagyobbítás hiányzik, és olyan lennél, mint ő.” (TNP 2019. 03. 30.) Mikor ezt hallottam, rögtön megfogalmazódott bennem, mennyire hiányzik az iskolai tananyagból, hogy a diákok a nők tárgyiasításának elkerülésére vagy indulatkezelésükre vonatkozóan pedagógiai segítséget kapjanak.

5. A **szexualitás** sokféle módon szövi át az iskolai mindennapokat. Az *iskolai hivatalos ethosznak a szexualitást inkább elnyomó, tabusító* jellege mellett az ezt *kikezdő megnyilvánulások* is jelen vannak mind a tanárok, mind a diákok részéről: például a tanárra mint szexuális lényre való reflexióval, a tanár–diák-kapcsolatban megjelenő rejtett szexuális, erotikus dinamikákkal (ahogy a fiatal férfi tanár tetszeni akar az osztálybeli lányok egy részének, és ők meg neki, ezzel sajátos dinamikát teremtve az osztályteremben). Az iskola jellemzően *középosztálybeli ethosza akadályozza*, hogy a szexualitás tematizáltabbban megjelenjen, és (kétségtelenül) ellentmondásos pedagógiai potenciálként is értelmeződjék.¹²⁵ A *Kálvinban* itt is nagyobb volt a *nyitottság*, amit a „csávó-” és a „csajcsoport” létrehozása is mutatott. A diákok szexre vonatkozó kérdéseivel sokkal nyíltabban foglalkoztak a pedagógusok, és igyekeztek a diákok kulturális kódjait használni a szexről való beszédmódban.

6. Az **eltérő szexuális orientációk** és az azokra való reakciók mindkét intézményben megjelentek. A *Kálvinban* a tanárok között teljes elfogadást tapasztaltam (volt egy nyíltan meleg kolléga is köztük, aki bátran viccelődött egy meleg társkeresőre való utalgatásokkal például a nevelőtestületi értekezleteken), a *diákok között* viszont már többször megjelent a buzizás, az uralkodó maskulinitástól eltérő férfiasság (pl. a pipiskedő keringőzés és a „buzis viselkedés”) elutasítása. Ezt fentebb a *nemközéposztálybeli habitushoz* kötöttem, s inkább (reflexiós-társadalmi) lehetőséget látok benne, mint negatívumot, fegyelmezendő szabályszegést. A *Petőfiben* szintén szó volt már a diákok nagyobb *nyitottságáról* (amellyel például az egyéni interjúk során az én melegségemre is többen rákérdeztek, és természetesen kezelték, illetve a fiúk közül néhányan megosztották velem a szexuális orientációjuk „folyékonyabb”, nem stabil megélését). De azért a **heteronormativitás** (a heteroszexualitás mint norma kezelése, amelyhez képest a melegség más, és nem egyenrangú vele) itt is

¹²⁵ Erről ld. ismét: *Sárospataki & Mészáros, 2022.*

megjelent. A melegség témájának felmerülése ellenére jellemző, hogy a fiúk közül volt, aki csak nekem mondta el bizalmasan az interjú során az érzéseit, de az osztálytársai (sem a tanárai) nem tudtak róla. Az egyik nem kedvelt tanárral kapcsolatban pedig rendszeresen negatív felhanggal volt téma a feltételezett melegsége (buzisága). Erre a témára is igaz, hogy *az elnyomás oldaláról nem igazán volt tematizálva az általam látott órákon, csak nagyon szegről-végről.*

E két fejezet végén szeretnék még visszatérni arra, hogy miért is fontos az etnicitás, a nem és a szexualitás témaköre egy osztályviszonyokra koncentráló, materiális, kritikai elemzésben is. A korábban említett *humanista antropológia* egyik további hátulütője, hogy az *erkölcsi unverzalizmus*, amelyből kiindul, úgy tesz, mintha *nem lenne kiemelkedő antropológiai* (emberségünkhöz tartozó) dimenzió az *eticitás, a nem és a szexualitás*. Egy materialista elemzés számára azonban ezek jelentős tényezők, hiszen *konkrét emberi valóságunk* ezeken keresztül „nyilvánul meg”. Egy elvont humanista emberi lényegre való koncentráció elfedi mind a materiális beágyazottságunkat, mind azokat az egyéb konkrét kulturális, és egyben testi tényezőket, amelyekeken keresztül emberek vagyunk. Mindhárom kategóriának fontos *testi dimenziói* vannak, amelyeket egy anyagelvű társadalmi elemzésnek integrálnia kell. Továbbá e szempontok lehetővé teszik, hogy egy osztályalapú elemzés se *feledkezzen meg az osztállyal szorosan összefonódó szempontokról.*

Kérdések további gondolkodásra:

- Hogyan hatott az olvasóra az előző két fejezet tartalma? Amit az etnicitásról és a szexualitásról írtam, szintén nem csak intellektuálisan érintheti az olvasót. Ezen a téren mindnyájan belenövünk egy érzelmekkel és ideológiákkal átszőt kulturális keretbe, amely a habitusunkat is formálja. Érdemes erre reflektálva végiggondolni a két fejezet mondanivalóját.
- A reakcióink aszerint is sokfélék lehetnek, hogy milyen pozícióból olvassuk mindezt. Nem cigányként és férfiként más érzések és reakciók lehetnek bennünk (az elutasítástól az elismerésen át a büntudatig), mint cigányként és nőként. Ez ráadásul keveredik azzal a középosztálybeli (vagy nemközéposztálybeli) habitussal, amely a sajátunk. Ha ideológiai okokból nem értene egyet mindazzal, amit írtam (pl. nem baloldali gondolkodású), akkor is érdemes a gondolatait és érzéseit „átfolyatni” ezen a társadalmi szűrőn.
- Azt remélem, hogy az olvasó a könyv végére mondhatni megszokta, hogy mindig meghívom erre a személyes reflexióra az írásom tartalma kapcsán. Hiszek abban, hogy ez is az alapja annak a társadalmi átalakulásnak, amely végső célként egész könyvemben ott lebeg, és amellyel a következő fejezetben külön is foglalkozom.

5. HOGYAN LESZ AZ IDEOLÓGIÁKBÓL TRANSZFORMATÍV ANTROPOLÓGIA? – ELŐREMUTATÓ VÁLASZOK

Az etnográfia megközelítését bemutatva többször idéztem Trondman és társai cikkét (ld. az [1.2. Az etnográfia haszná](#) fejezetben az etnográfia négy alkotóelemét), akik a **lehet másképp csinálni** felmutatásáról és egyfajta re-naturalizációról (természetesség tételről) írnak, vagyis hogy az etnográfia (kritikai) feladata olyan új lehetőségek felvázolása, amelyek az eddigi természetesnek tekintett (pedagógiai) cselekvés helyébe lépnek. Ezt igyekeztem már megtenni az elemző részben is, de itt a könyvem végén egy **rövid összefoglalás** adom annak, hogy a kutatásom alapján **milyen új utak és lehetőségek** tárulnak fel az iskolai pedagógia számára a diákok társadalmi nevelése terén.

Ahogy a [4.14. Lehetséges-e a kritikai társadalmi nevelés?](#) fejezetben írtam, a (rendszer) kritikai, materiális megközelítésű értelmezéseket gyakran éri az a vád, hogy a tágabb rendszer problémáira rámutatva a cselekvés lehetőségeit behatárolják, az aktív cselekvést és a cselekvőképesség érzését, megélését (az ágenciát) megbénítják. Ennek kétségtelenül megvan a veszélye, de ezzel szemben én azzal érveltem, hogy a struktúrákkal való szembeütés nem kell, hogy ilyen bénultsághoz vezessen:

- Ha számot vetünk a rendszerrel, akkor **leszámolunk az illúzióval, hogy teljesen függetlenek** lennénk. A (kapitalista) rendszer többek között épp azzal bénítja meg az ellene való fellépést, hogy széles tömegekkel hiteti el, hogy autonómak és függetlenek. A függetlenség el nem ismerése nagyon fontos első lépés a rendszer megbontásához.
- A struktúrákkal való találkozás azt is magával hozza, hogy **realistábban** tudunk gondolkodni a lehetőségekről, a beavatkozás lehetséges szintjeiről. Tudjuk, hogy nem lehetséges a világrendszert máról holnapra megváltoztatni, de tudunk olyan mikro-szinten fontos változásokért küzdeni, amelyek **ebbe az irányba mutatnak**.
- A tágabb struktúrák figyelembevétele ugyanis hatással van a szubjektumunkra és a mindennapi (pedagógiai) cselekvésünkre is. Talán ez az egyik legnehezebben befogadható része ennek a kritikai gondolkodásnak. A **mikro- és makroszintek nem annyira élesen különülnek el** ebben a látásmódban. Ahogyan láttuk, olyan magasabb szinthez tartozó tényezők, mint az osztályviszonyok, az informális, a kapitalista termelés stb., alapvetően áthatják nemcsak az intézményeket, a magasabb szintű társadalmi jelenségeket (mint a politika), hanem a mindennapjainkat, sőt a saját szubjektumunkat is a gondolkodásunkat átható ideológiákon keresztül és a testi érzéseinkben, reakcióinkban (újra eljátszott performanszainkban) működő, átfogó habitus által. Ez pedig azt is

jelenti, hogy amit a mindennapokban teszünk, és ahogy a szubjektumunkat megéljük, az is lehet rendszermegeerősítő, vagy a rendszer kikezdésének irányába mutató.

- Végül a struktúrák arra is felhívják a figyelmet, hogy nem vagyunk egyedül, tehát mindig *részei vagyunk* a szélesebb *társadalomnak* és az azon belüli közösségeknek. A struktúrák hatalmával szemben pedig az egyén joggal érezheti magát valamennyire tehetetlennek, de az *együttes fellépés*, a *közösségi cselekvés* sokkal inkább ki tudja kezdeni ezeket. A rendszerre való reflexió tehát a *közösségi cselekvés elsődlegességét* is állítja az egyéni akciókkal szemben.

Ezzel együtt az első út, amit a kötetben felvetett problémákra adható lehetséges válaszként felmutatok, az egyéni (is). „Tőke vagyunk” – ahogy Rikowski mondja, vagyis magunkban hordozzuk a kapitalista termelési módot, mi magunk teremtjük meg azt (ld. [Rikowski, 2020](#)). Ugyanakkor munka is vagyunk: a tőke ellenpólusa, tehát kreatív cselekvésünkkel a szubjektumunkban hordjuk a kapitalizmus lebontásának lehetőségét. Ahhoz, hogy kritikai módon tudjunk cselekedni, szükségünk van az olyan önreflexióra, amelyet én is igyekeztem a kutatás és az elemzés során alkalmazni, és amelyre az olvasót is újra és újra meghívtam. Ez a **kritikai önreflexió** bátran elhelyezi a *szubjektumunkat a társadalmi viszonyrendszerben*, és segít észrevenni, hogy milyen mechanizmusok működnek bennünk, amelyek a társadalmi valósághoz való viszonyunkat alakítják, és a fennálló rendszert megerősítik. Ez végső soron egyfajta osztálytudatosságot jelent, amiben benne van nemcsak a saját osztályhoz való tartozás felismerése, hanem az osztályviszonyokra való reflektálás, a rendszer valóságának valamilyen szintű átlátása is. Ennek egyik kiemelkedő eleme a **habitusunkra való reflektálás**. Ahogyan láttuk, ez másféle kapcsolódást hozhat azokkal, akik másféle habitussal rendelkeznek. Tanárként, szülőként, állampolgárként nem mindegy, hogy hogyan viselkedünk egy a mi osztálypozíciónktól különböző emberrel, és hogyan beszélünk róla. A pedagógiai viszonyaink és cselekvésünk is átalakul e reflexió nyomán. Például a rendreutasítás helyett a bevonás és a dialógus gesztusainak irányába mozdul el. Ez nem a szabályok és a keretek elutasítását jelenti (még mielőtt félreértene az olvasó), hanem sokkal inkább azt, hogy felfedezzük, mik a habitushoz köthető jellemzők a szabályalkotásunkban, fegyelmezésünkben, és ennek megfelelően tudjuk rugalmasabban kezelni azt. A diákok eltérő habitusának megértése másféle mindennapi viszonyulást hozhat hozzájuk egy gettóiskolában, vagy másféle beszédmódot egy középosztálybelinek tekintett közegben. A saját és a diákok elképzelt középosztályiságára reflektálva pedig szintén változhat a hozzáállásunk. Ez esetben lehet, hogy sokkal természetesebben hozunk be *nemközéposztálybeli perspektívákat* párbeszédeinkbe, tanításunkba. Jól látszik tehát, hogy itt nem az az elsődlegesen felkínált pedagógiai út, hogy egyszerűen figyeljünk jobban bizonyos témákra, és azokat vessük fel, hanem a **kritikai önreflexió vezet el oda**, hogy a viselkedésünk, gondolkodásunk, és így cselekvésünk, tanításunk megváltozzon. Amit még újra szeretnék kiemelni, hogy az önreflexió nem szüntelen racionális végiggondolást jelent, hanem érzetekre figyelést, figyelmet a testünkre (akár dramatikus eszközök bevonásával). Sőt, ennek a kritikai önismeretnek fontos része egy átfogó figyelem a *saját jólétünkre*. Rikowski nyomán azt mondhatjuk: a kapitalizmus kikezdése azzal kezdődhet, hogy elutasítjuk azt az árucikké tevő mechanizmust, amely

bennünket is „dolgokká tesz”, és teljesítménykényszerekbe hajszol (vö. [Rikowski, 2020](#)). Ha felfedezzük a saját „gazdagságunkat”, önmagában megálló értékességünket (amely független attól, mennyi értéket termelünk a profit érdekében, vagy ehhez hogy járulunk hozzá). Ehhez pedig jó igénybe venni a lélektani módszerek széles tárházát, azzal együtt, hogy átlátjuk, hogy ezek mögött is milyen rendszermegerősítő tényezők állhatnak.

A habitus mellett a másik ilyen önreflexiós terület **az ideológiai mintázatok** dimenziója. Nem ringathatjuk magunkat abba az illúzióba, hogy ideológiafüggetlenek tudnánk lenni, de lehetséges gondolkodni azon, hogy mik azok az ideológiák, amelyek alakítják a saját szubjektumunk felépítését, és hogy ezek hogyan viszonyulnak a társadalmi valóság mélyebb rétegeihez. A középosztályi osztályideológiára, a humanista vagy a liberális ideológiai mintázatokra való reflexióra elemzésem példát nyújtott. Egyénileg és közösségileg is rendkívül fontos lenne, hogy *merjünk rákérdezni ideológiáinkra*. Egy olyan emberkép, antropológia, amely kritikus ezekkel az ideológiákkal, sokkal inkább tud a valódi változások irányába mutató lenni. Milyen jó lenne például, ha felül mernénk bírálni az autonóm módon saját életéről döntéseket hozó ember képét („te ki tudsz törni”, „neked kellene nőként a sarkadra állni, és nem otthon maradni”, „mindenki a saját sorsának kovácsa, te a tanulással tudsz ezért a legtöbbet tenni”, stb.), és nem azt mondanánk a diákoknak, hogy „a te kezdedben van a saját sorsod alakítása”, hanem megértve azt a bonyolult társadalmi viszonyrendszert, amelyben valaki megteremti önmagát, segíteni tudjuk, hogy ő is elhelyezze magát a rendszerben, és kevésbé leegyszerűsítő válaszokat tudjon kialakítani.

Itt már megjelenik az önreflexión túlmutató **közös cselekvés** és gondolkodás jelentősége is. Az iskolákhoz kapcsolódóan (nemcsak az iskolákban, hanem a szülői közösségekben, és általában mindenféle közösségben és csoportban, amely reflektál az oktatásra, vagy valamilyen köze van hozzá) fontos lenne a *reflexió antropológiáinkra, és az ezek mögött álló ideológiáinkra*. Úgy vélem, hogy a kritikai antropológia, amelyet e könyvben próbáltam érvényesíteni, jól megfér *más emberfelfogásokba integrálva* is. A keresztény, egzisztencialista, vagy valamilyen spirituális antropológiák reflektált módon részei lehetnek egy pedagógiai emberképnek, amelyet azonban (a társadalmi változás szempontjából) jó, ha áthat az a testre és a társadalmiságra reflektáló materiális megközelítés, amelyet igyekeztem felmutatni. Ez ismét másféle cselekvéseket, megoldásokat hozhat. Azt remélem, hogy ez a könyv is forrása lehet az ilyen reflexióknak, vitáknak.

Nem mindig **könnyű** megtalálni, **mi is mutat a tágabb struktúrák lebontásának irányába**. Például joggal mondhatja az olvasó, hogy problematikusnak mutattam be, amikor más iskolákból gyerekek mentek a Kálvinba, de ez mégis mutathat a tágabb struktúrák változásának irányába, hiszen épp az elkülönülés tendenciája ellen hat. A köztes osztályokhoz tartozó gyerekek, akik találkoztak az alsóbb osztályokhoz tartozókkal, e megközelítés szerint később *szövetségesnek* is tekinthetők őket. A felvetésre én azt mondom, hogy ezen a példán jól látszik a *kritikai elemzés fontossága*. Ez a folyamat ugyanis nem ilyen egyszerű. Az elemzésem épp arra próbált rámutatni, hogy nem elég sem a jelenségeket, sem a tendenciákat meglátni. A legfontosabb a *mélyebb mechanizmusok megértése*, ha a jelenségek (lehetséges) okait keressük. A gyerekcsoportok találkozása mögött a középosztályiságot

erősítő ideológiai és habitust megerősítő mechanizmust mutattam ki. Így valójában ez a pedagógiai megoldás nem valószínű, hogy jó megalapozója a későbbi szövetségkeresésnek az eltérő társadalmi osztályhoz tartozók között. Lehetséges természetesen, hogy nem vetjük el teljesen a találkozások útját az elkülönülés csökkentésére, hanem elkezdjük keresni, hogyan lehetne mégis hasonló tevékenységekkel a mélyebb mechanizmusokat megcélozni. Könnyen belátható, hogy egy rövidebb folyamat, vagy egy-két látogatás erre nem elég. Felmerülhet azonban, hogy ha az iskola nem szervez ilyen (rövidebb) találkozókat sem, akkor teljesen izolált marad. Akkor egyáltalán nincsenek találkozási pontok a középosztálybeli és alsóbb osztályokhoz tartozó gyerekek között. Ez is jogos felvetés, és minden pedagógiai és transzformatívnak szánt cselekvéssel kapcsolatban hasznos *számba venni a reális lehetőségeket és kereteket*. Én határozottan amellett érvelek, hogy minden esetben érdemes legalább kritikai (vagyis a struktúrákra rákérdező) szemlélettel megvizsgálni az adott *cselekvés transzformatív potenciálját*, és olyan megoldásokat keresni, amelyek meg tudják célozni a mélyebb mechanizmusokat, de ha erre nincs lehetőség, akkor mérlegelni kell, hogy melyik a jobb választás: a nemcselekvés, tehát ha egyáltalán nem szervezünk például ilyen találkozókat, vagy a kevésbé transzformatív, a rendszert megerősítő tevékenység, amelynek mégis van valamilyen haszna. Mindez nemcsak a konkrét példára, hanem minden a változás irányába mutató pedagógiai cselekvésre igaz. Ez a mérlegelés a kritikai pedagógiai cselekvés fontos eleme. Ehhez a reflexióhoz további fontos szempontot ad hozzá a tény, hogy a pedagógia, az iskola természetesen *nem csak a társadalomalakító transzformatív cselekvés terepe*. A tanulók egészsége, iskolai tanulásához kapcsolódó kognitív és művészi képességeinek fejlesztése, testtudatossága és a testi kompetenciáinak növelése, stb. mind fontos, a társadalmi változástól független (pedagógiai) célok. Ezért is érveltem korábban egy **integráló antropológia** mellett. A könyvem témája azonban a társadalmi szubjektum nevelésének kérdése volt, és ezen a területen a kritikai reflexiónak – a könyvem bemutatott elméleti háttérére építve – kiemelt jelentősége van. Ebből a perspektívából szeretném ismét aláhúzni továbbá, hogy ezeket a nem közvetlenül a társadalmi neveléshez kapcsolódó területeket is érdemes *társadalmi beágyazottságukban* nézni. Testi és kognitív fejlesztésünk nem független a társadalmi valóságtól, és ezért a kritikai szempontokat itt is fontos figyelembe venni. Egy valóban *transzformatív antropológiai* megközelítés ráadásul nem elválasztja az *egyéni és a társadalmi* szempontot, hanem integrálja. Tehát egy diákot az egyéb (kognitív, testi, érzelmi stb.) területeken való egyéni fejlődésében is segíti egy transzformatív megközelítésű pedagógiai cselekvés. Például mert a kritikai perspektívát követve nemcsak a testi fejlesztésére törekednek mondjuk a testnevelésórán, hanem arra is, hogy ez kapcsolatban legyen a habitusával. Egy kritikai szemléletű testnevelésóra segítheti a diákot abban, hogy találkozzon saját testének társadalmi beágyazottságával. Így pedig municiót kaphat ahhoz is, hogy a testét bombázó társadalmi elvárásokat (például a közösségi médiában gyakori „legyél izmos és szép, és akkor vagy értékes” üzeneteket) fel tudja dolgozni, azokra az egyéni fejlődése, mentális egészsége szempontjából is megfelelően tudjon reagálni. Rengeteg hasonló példát lehet hozni arra, ahogyan a kritikai pedagógiai látásmód nem egyszerűen a tágabb struktúrákról szól, és nem az egyént a társadalom oltárán feláldozó antropológiát hoz, hanem éppen

az egyén teljesebb antropológiai kiteljesedését segíti azáltal, hogy egészen egyedi módon tudja *elhelyezni a függőség-függetlenség, a struktúra és az ágencia dinamikájában*. Egy diáknak tapasztalataim szerint *mentálisan is jó*, ha meglátja a kapitalizmus kényszereit, amelyek hatnak rá, mert nagyobb szabadságot kap a gondolkodásában magáról (például „nem kell megfelelnem az üzleti érdekek diktálta normatív kereteknek a testemmel kapcsolatban”). A függőségünk felismerése kétségtelenül vezethet apátiához („úgysem tudok mit tenni”), de éppen az ágencia felismerésének új útjaira is. Nekem például felszabadító felismerés volt a meleg identitás történetiségének meglátása, és épp így felszabadító volt a leválás egy erős önmeghatározási kényszerről. De az etnikai identitás osztályviszonyok közöttiségére való rálátás is hozhat hasonlóan felszabadító tapasztalatot.

Ennek kapcsán azonban ismét felvethető egy **jogos ellenérv**. Elképzelhetünk olyan helyzeteket, amikor a *gyerek egyéni érdeke* tűnhet úgy, mint amely épp a *struktúrák lebontásával áll szemben*. Egy-egy gyerek/fiatal érdekének lehet például tekinteni, hogy törjön ki abból az alsóbb osztályból, amelyhez tartozik, tanuljon meg jó középosztálybeli lenni, és engedelmességen a munkaerőpiac követelményeinek, mert így legalább az ő (és családja) sorsa jobb lesz, még ha tudjuk is, hogy ezzel a rendszert megerősítő habitust és ideológiai mintázatokat közvetítettünk. Itt valóban felvetődik egy rendkívül fontos dilemma, és nem gondolom, hogy erre én egyszerűen azt mondhatom elemző kutatóként (és egykori tanárként), hogy ne mozdítsuk elő a diákok ilyen társadalomba való beilleszkedését. Sok fontos kezdeményezés szolgál egyébként hasonló célokat, mint a Gandhi Gimnázium vagy a roma szakkollégiumok. Egyébként sok más területen is (feminista vagy LGBTQ-mozgalomban, baloldali közösségekben) vannak olyan kezdeményezések, amelyeknek van rendszermegerősítő jellegük a mélyebb mechanizmusokat tekintve, de egyéni, vagy akár közösségi érdekeket szolgálhatnak. Nem gondolom, hogy az ilyen kezdeményezéseket, és általánosságban a jelen körülmények között valakik számára előremutató cselekvéseket (pl. identitáspolitikaiakat) teljesen el kellene vetni. Két szempontot azonban szeretnék e könyv fontos tanulságaként és állításaként felvetni ezzel kapcsolatban. Egyrészt az ilyen nem kritikai cselekvések mellett nagy szükség van a mélyebb mechanizmusokat megcélzó tevékenységekre és pedagógiára is, mert hosszabb távon, a tágabb struktúrákat tekintve ezek adnak lehetőséget a mindent átható struktúrákkal szembeni változásokra. Másrészt az ilyen „nem kritikai” cselekvéshez kapcsolódóan is érdemes behozni a kritikai szempontot, amennyire lehet. Az alternatív iskolák, a roma szakkollégiumok, az identitáspolitikai alapú kezdeményezések, az alsóbb osztályokhoz tartozó gyerekeket jó középiskolákba bejuttató pedagógusok jó, ha rákérdeznek saját tevékenységeikre, és akár a már meglévő folyamatokba beépítenek valamilyen szinten kritikai perspektívát. Például a roma szakkollégistát vagy a középiskolába kerülő cigány fiatalt tudatosabban segíthetik abban, hogy reflektáljon arra, és feldolgozza, mit jelent kilépni egy alsóbb osztálybeli közegből, és bekerülni a középosztálybeli fantázia és habitus által uralt középiskolába és egyetemre. Az egyéni boldogulás útján járó fiatalnak sem könnyű az efféle reflexiók nélkül továbblépnie.

Ezen a ponton az is felvetődhet az olvasóban, hogy egy ilyen erőteljes kritika mellett tudok-e valamilyen oktatási, iskolai mintát, modellt felmutatni, amely figyel

ezekre a kritériumokra, amelyeket a könyvemben megjeleníték. A hazai kortárs iskolamodellek sok kiváló gyakorlatot és eredményt fel tudnak mutatni. Én is el szoktam vinni modellértékű iskolákba tanárszakos hallgatóimat, ahol jó módszereket láthatnak. Azonban olyan oktatási vagy intézményes mintát nem tudok bemutatni, amely igazán kritikai lenne. Ennek oka az is, hogy ez a fajta kritikai pedagógiai szemlélet nem kapott (még) teret a hazai oktatásban, nem került be igazán a köztudatba. Látom ugyanakkor, hogy egyre több elkötelezett pedagógus van, akik nyitottak erre a szemléletmódra, és mindennapi pedagógiai gyakorlatukban kritikai szempontokat követnek. A reményem az, hogy egyre többen lesznek, leszünk, és majd lesz olyan intézmény vagy kezdeményezés is, amely egyfajta modellként működhet a jövőben. Persze ennek megvalósítása nem könnyű. A struktúrákba való beágyazottság olyan erős, hogy nehezen lehet meghatározni, mitől lesz egy iskola modellszerű és sikeres kritikai pedagógiai értelemben. Egymagában egy intézmény nem tud szembemenni az egész rendszerrel, szükségszerűen az egyenlőtlenségeket újratermelő struktúra része marad. Ezt a dilemmát hozzák be nem az iskolák, hanem a tanodák kapcsán [Kovai Cecília](#) és [Kovai Cecília és Szőke Alexandra](#) tanulmányai. A tanodák – akárcsak az iskolák – úgy tudnak fennmaradni, ha beilleszkednek a meglévő társadalmi rendbe. Hogy lehetnek mégis kritikai értelemben sikeresek? A szerzők a választ David Mosse (Mosse, 2005, idézi Kovai & Szőke, 2021) fejlesztéskritikai elméletében találják meg. Ez a siker újradefiniálását javasolja:

Mosse szerint a „siker” akkor következik be, ha a szereplők egyeztetéseik során találhatnak egy közös értelmezést, amely a projektet értelemmel ruházza fel a számukra. Habár a szereplők különböző értelmezéseit szintén strukturális tényezők alakítják, az egyeztetési folyamatban a program olyan nem várt irányokat vehet, amelyek nem vezethetők le egyenesen sem a közpolitikából, sem az egyéb strukturális feltételekből. ([Kovai & Szőke, 2021](#), p. 185)

A tanodák esetében a két tanulmány megmutatja, hogy kritikai potenciáljuk a rendszerbe ágyazottságuk mellett is megmarad. A kutatásom során egy markáns kritikai elméletrendszerrel igyekeztem felállítani az iskolai társadalmi nevelésre vonatkozóan, így ezt az elméletet nem tudtam jól felhasználni, de ha a jövőben valóban elindul például az iskolai fejlesztés, akkor ez a fajta rugalmas fejlesztéskritikai megközelítés majd megtermékenyítő lehet, hogy valamilyen értelemben sikeres modellt lehessen felmutatni. Bár úgy gondolom, ez az elméleti keret azért majd módosításokat kíván meg, ha az iskolára akarjuk alkalmazni.

Ha az olvasó azt várta tőlem, hogy ennél konkrétabb (kritikai) válaszokat adjak, akkor csalódást kell okoznom. Szembemenne azzal, amit a pedagógiai gyakorlatról gondolok, ha most recepteket és pontos leírásokat adnék. Nem hiszek abban, hogy a sablonokban átadott módszerekre építő pedagógia valódi változást hozna. A pontos cselekvést az adott pedagógus vagy közösség tudja jól meghatározni és kialakítani az általuk végiggondolt elvi alapokon. Természetesen *lehetne további gyakorlati iránymutatásokat* megfogalmazni a különféle szinteken

- *makroszinten* egy olyan *oktatáspolitikát* kívánni, amely osztályreflektív, és minél kevésbé szelektál (erről Neumann Eszterrel bemutattunk már egy leírást *Egy baloldali oktatáspolitikai körvonalai* című írásunkban (ld. [Mészáros & Neumann, 2021](#));
- *mezoszinten* olyan *iskolai ethosz* és helyi tanterv kialakítását megjelölni, amely integrálja a diákok habitusát, kulturális érdeklődését és a társadalmi nevelés kiemelkedő elemeit: a demokratikus működést, a közösségiséget, a fegyelmezés alternatív formáit stb. (ebben úgy gondolom, sok muníciót adhat az adaptív iskola koncepciója, amelyet kollégákkal több mint tíz éve dolgoztunk ki [ld. [Rapos et al., 2011](#)]);
- *mikroszinten* olyan *viszonyulásokat, kommunikációs stílust* megadni, amely figyelembe veszi a felsorolt fenti tényezőket; olyan *módszereket* (drámapedagógia, kooperativitás, aktív cselekvés) felkínálni, amelyek segíthetik az összetettebb társadalmi szubjektumformálást, és olyan tematikus lehetőségeket vagy tantervi tudatosságot is felvázolni, amelyek az egyes tananyagokhoz kapcsolódva lennének képesek a kritikai reflexiót a diákokban is elindítani.

Sok ilyen pontot lehetne összeszedni, és a könyvemben többször is tettem utalásokat ezekre, de úgy vélem, hogy sokkal jobb, ha **minderről közös viták indulnak el**, és én nem konkrét cselekvési sablonokat adok meg. Azért sem lenne ez jó, mert igazából **én sem tudom minden kérdésre a választ**. Például nagy kérdés, hogyan lehetne a köztes és alsóbb osztályokhoz tartozó fiatalok közötti találkozást jól elősegíteni. Ahogy fentebb leírtam, nem tudom, hogyan lehetne ezt az elkülönülést pedagógiai szinten jól oldani. A kutatásom tanulásaiból következhetnek kritériumok (például hogy a találkozás ne az alapvetően felsőbb osztálybeli gyerekek érzékenyítését szolgálja), de a konkrét megoldási módok tekintetében több közös gondolkodásra van szükség, és az egyes terepek sajátosságainak a figyelembevételére is.

Azt is fontosnak tartom még kiemelni, hogy **nem szeretném a tanárookra és az iskolára hárítani a kritikai cselekvés terhét**. Azt gondolom, hogy az iskoláknak és a tanári munkának a kritikai pedagógiai átalakulása még ebben a tanári autonómiát korlátozó politikai környezetben is **lehetséges valamilyen módon** (például a fentebb fölvezetett mélyebb tanári önreflexiókból kiindulva), de azt is gondolom, hogy **nem várhatjuk el, hogy az új utak és megoldásmódok kizárólag a tanároktól és az iskoláktól** érkezzenek. Ahogyan többen felhívják rá a figyelmet, a neoliberális ideológia egyik ártalmas eleme az ún. *oktatás-evangélium* (ld. [Vajda, 2013](#)), vagyis hogy az oktatás lenne sok társadalmi probléma (pl. az egyenlőtlenségek) megoldásának a kulcsa: az oktatás reformra szorul, ha pedig megreformálják, akkor majd elő lehet mozdítani a társadalmi egyenlőséget. A kritikai látásmód azonban észreveszi, hogy az oktatás sem független rendszer, és önmagában nem képes a rendszer egyenlőtlenségeinek lebontására. Ezt várni tőle illúzió lenne. Ráadásul ezzel ismét a (sokszor kevesebb erőforrással működő) újratermelő intézményrendszerre terheljük az egész rendszerből fakadó problémákat. Nem, nem a tanároknak kell a rendszert megváltoztatni. Ezért is szerettem volna könyvemmel az **olvasók tágabb körét** megszólítani: **mindenkit, aki felelősséget érez az oktatás iránt**. A maga eszközeivel **mindenki részt vehet** az erről szóló vitákban, párbeszédekben, fellépésekben.

Záró kérdések további gondolkodásra

Köszönöm az olvasónak, hogy velem tartott a történetek, az elemzés, az elméletalkotás és a kérdésfeltevés útjain! A kötet végén először is szeretném, ha most a saját fennmaradó kérdéseit fogalmazná meg. Ha van olyan, amelyről szívesen vitatkozna, kérem, lépjen be a már jelzett MOOC-felületre, és ott kapcsolódjon be a könyvhöz vagy más elméleti inputokhoz kötődő vitákba.¹²⁶ Szeretettel látom! Az én záró kérdéseim pedig a következők:

- Mik voltak a könyv legérdekesebb és legfontosabb tanulságai?

- Mik maradtak a tisztázandó kérdések?

- Mely pontokkal, állításokkal, értelmezésekkel, elméletekkel nem ért egyet az olvasó, és ezek helyett milyen más értelmezési szempontokat hozott volna be?

- Kutatóként, tanárként, szülőként, diákként, a társadalom bárminemű tagjaként mit tud leginkább hasznosítani az olvasottakból?

- Milyen következtetéseket vont le a saját maga (önreflexiója, mindennapjai, társadalmi vagy pedagógiai cselekvése, végső soron társadalmi szubjektuma) számára?

¹²⁶ Még egyszer a belépési adatok: a következő módon léphet be a kurzusra: a <https://mooc.elte.hu/register> oldalon lehet regisztrálni, amelynek során használják a következő csatlakozási kódot: 66BENP. A másik lehetőség, különösen a már regisztrált hallgatóknak: a direkt hivatkozás használata: <https://mooc.elte.hu/enroll/66BENP>

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm először is a két iskolai terephez tartozó résztvevőknek, hogy befogadtak, lehetővé tették a kutatást, és együttműködtek velem benne. Különösen hálás vagyok Zsoltnak (akit nem nevezek meg az igazi nevén) a közös reflexiókért a Petőfi iskolában.

Köszönöm a Helyzet Műhelyhez tartozó kollégáimnak, akik írásaik és a közös munkák által nagyban inspirálták e kötet reflexióit, különösen kiemelve Kovai Melindát, Kovai Cecíliát és Neumann Esztert, akikkel évek óta szorosabban működünk együtt. Hálás vagyok lektoraimnak, Tóth Tamásnak és Kovai Cecíliának, akik értő szemmel olvasták és értékelték a könyvem előzetes verzióját.

Köszönöm az oxfordi Ethnograph and Education konferencia résztvevőinek, akik a kutatásomból elkészült két előzetes cikkemet elolvasták és véleményezték, különösen Dennis Beachnek és Barbara Dennisnek.

Nem utolsósorban pedig köszönöm családomnak: kisfiamnak, Dávidnak és páromnak, Lackónak, akik elviselték a könyvírás megterhelő idejét, a tőlük elvett időszakokat, amikor órákig a gép előtt dolgoztam.

Irodalomjegyzék

- Adorno, T. W. (1991). *The Culture Industry*. Routledge.
- Allder, M. (1993). The Meaning of 'School Ethos'. *Westminster Studies in Education*, 16(1), 59–69. <https://doi.org/10.1080/0140672930160109>
- Althusser, L. (2006). *For Marx*. Verso.
- Althusser, L. (2008). *On Ideology*. Verso.
- Althusser, L., Balibar, É., Establet, R., Macherey, P., Rancière, J. (2019). *Olvasni A tőkét*. Napvilág Kiadó.
- Anderson, E. (2010). *Inclusive masculinity: The changing nature of masculinities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203871485>
- Antal A., Földes G., & Kiss V. (2018). *Marx...: Interpretációk, irányzatok, iskolák*. Napvilág Kiadó Kft.
- Anzenbacher, A. (1996). *Bevezetés a filozófiába*. Herder.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (2001). *Handbook of Ethnography*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848608337>
- Au, W. (2012). *Critical curriculum studies: Education, consciousness, and the politics of knowing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203806449>
- Bailey, S., & Thomson, P. (2009). Routine (dis)order in an infant school. *Ethnography and Education*, 4(2), 211–227. <https://doi.org/10.1080/17457820902972879>
- Banfield, G. (2004). What's Really Wrong With Ethnography? *International Education Journal*, 4(4), 53–63. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903808.pdf>
- Banfield, G. (2019). *Critical Realism for Ethnography*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.543>
- Barley, N. (2009). *Egy zöldfülű antropológus kalandjai*. Typotex.
- Barron, I. (2013). The potential and challenges of critical realist ethnography. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 117–130. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.683634>
- Beach, D., & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem. Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. Tufnell Press.
- Bernstein, B. (1971). Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. *Valóság*, 14(11), 47–57. https://mnytud.arts.unideb.hu/tananyag/szoel_gyak/bernstein-tarsadalmi_osztaly_nyelv_es_szocializaci%C3%B3.pdf
- Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203090732>
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G., Allan, J., & Edwards, R. (2013). Introduction: The theory question in education and the education question in theory. In Biesta, G., Allan, J., & Edwards, R. (Eds.), *Making a Difference in Theory* (pp. 1–9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203077436-6>

- Biesta, G., Allan, J., & Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The theory question in education and the education question in theory*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203077436>
- Bocsi V. (2016). Az értelmiségi habitus elemei a hallgatói értékpreferenciákban. In Fehérvári A., Juhász E., Kiss V. Á., & Kozma T. (Eds.), *Oktatás és fenntarthatóság* (pp. 249–262). Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA). https://www.academia.edu/25809124/Az_%C3%A9rtelmis%C3%A9gi_habitus_elemei_a_hallgat%C3%B3i_%C3%A9rt%C3%A9kpreferenci%C3%A1kban
- Boglár L. (2001). *A kultúra arcai: Mozaikok a kulturális antropológia köréből*. Napvilág Kiadó.
- Boglár L. (2006). *Kultúrák között*. Nyitott Könyvműhely Kiadó.
- Boser, S. (2007). Power, Ethics, and the IRB Dissonance Over Human Participant Review of Participatory Research. *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1060–1074. <https://doi.org/10.1177/1077800407308220>
- Bourdieu, P. (1974). Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In Ferge Zs., & Háber J. (Eds.), *Az iskola szociológiai problémái* (pp. 65–91). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. (A mű részlete olvasható online itt: Melegh Cs. (Ed.) (1996). *Iskola és társadalom I. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke. <https://vmek.oszk.hu/01900/01944/01944.htm#4>)
- Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503621749>
- Böröcz J. (2001). Bevezető: Birodalom, kolonialitás és az EU „keleti bővítése”. *Replika*, (45–46), 23–44. https://www.replika.hu/system/files/archivum/replika_45-46-02_borocz.pdf
- Burgis, B. (2021). The Equality That Socialists Care About Most Is Equality of Power. *Jacobin*, 23. 12. 2021. <https://jacobin.com/2021/12/equality-of-power-socialism-exploitation-income-inequality-theory>
- Carrette, J. R., & King, R. (2005). *Selling Spirituality: The Silent Takeover of Religion*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203494875>
- Connell, R. W. (2012). *Férfiak: Eltűnő szerepek*. Noran Libro Kiadó.
- Csányi G., & Kováts E. (2020). Túl az excelszemplétű feminizmuson: Az interszekcionalitás koncepcionális és politikai kihívásai ma. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, 10(1), 39–66. <https://doi.org/10.14232/tntef.2020.1.39-66> <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/tntef/article/view/33941/33000>
- Csányi G., Fehér T., & Máriaási D. (2022). Kritikai pszichológia. Lélek és kapitalizmus. *Fordulat*, (31), 7–61. http://fordulat.net/pdf/31/F31_CS%C3%81NYI_FEH%C3%89R_M%C3%81RI%C3%81SI.pdf
- Csullog K., D. Molnár É., Herczeg B., Lannert J., Nahalka I., & Zempléni A. (2014). *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal. http://real.mtak.hu/64225/1/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf

- Danermark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. ch. (2001). *Explaining Society: An Introduction to Critical Realism in the Social Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203996249>
- Dennis, B. (2018). Tales of Working Without/Against a Compass: Rethinking Ethical Dilemmas in Educational Ethnography. In Beach, D., Bagley, C., & Silva, S. M. (Eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 51–70). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch3>
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452243672>
- Descartes, R. (1991). *Értekezés a módszerről*. Kossuth Könyvkiadó – Tekintet Alapítvány.
- Donham, D. L. (1999). *History, Power, Ideology. Central Issues in Marxism and Anthropology*. Kindle Edition. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520920798>
- Donnelly, C. (2000). Pursuit of School Ethos. *British Journal of Educational Studies*, 48(2), 134–154. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00138>
- Dunaway, W. A. (2018). A félproletár háztartás a modern világrendszer longue durée-je folyamán. *Fordulat*, (24), 53–88. http://fordulat.net/pdf/24/FORDULAT24_A%20F%C3%89LPROLET%20C%81R%20H%C3%81ZTART%20C%81S%20A%20MÓDERN%20VIL%C3%81GRENDSZER%20LONGUE%20DUR%C3%89E-JE%20FO-LYAM%C3%81N_DUNAWAY.pdf
- Durst, J. (2007). Több a kára, mint a haszna: Születésszabályozás a ‘gettóban’. *Demográfia*, 50(1), 74–103. <http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografia/article/view/542>
- Durst, J. (2017). „De ugye biztos nem lesz ebből baj?” *Szociológiai Szemle*, 27(2), 88–111. https://szociologia.hu/dynamic/88_111.pdf
- Éber M. Á. (2020). *A csepp: A félperifériás magyar társadalom osztályszerkezete*. Kindly Edition. Napvilág.
- Editorial Introduction. (2001). In Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., & Lofland, L. (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 1–7). SAGE. <https://methods.sagepub.com/book/handbook-of-ethnography>
- Editorial. (2006). *Ethnography and Education*, 1(1), 1–2. <https://doi.org/10.1080/17457820500512671>
- Eliade, M. (1987). *A szent és a profán: A vallási lényegről*. Európa Könyvkiadó. <http://filozofia.uni-miskolc.hu/wp-content/uploads/2011/11/EliadeASzentEsAProfan.pdf>
- Falus I., & Orgoványi-Gajdos J. (2022). A pedagógus. In Falus I., & Szűcs I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 331–365). Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Fejes J. B., & Szűcs N. (2018a). Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In Fejes J. B., & Szűcs N. (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 11–30). Motiváció Oktatási Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Fejes J. B., & Szűcs N. (2018b). *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>

- Fejes J. B. (2016a). A szegregáció vajon mi? *Taní-Tani Online*. https://www.tani-tani.info/a_szegregacio_vajon_mi
- Fejes, J. B. (2016b). Szegregál-e a tanoda? *Taní-Tani Online*. https://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda
- Fernández-Balboa, J.-M., & Muros, B. (2006). The Hegemonic Triumvirate – Ideologies, Discourses, and Habitus in Sport and Physical Education: Implications and Suggestions. *Quest*, 58(2), 197–221. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491879>
- Fináczy E. (1995). *Elméleti pedagógia*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Foucault, M. (1990). *Fegyelem és büntetés*. Gondolat Kiadó.
- Fracchia, J. (2005). Beyond the Human-Nature Debate: Human Corporeal Organisation as the ‘First Fact’ of Historical Materialism. *Historical Materialism*, 13(1), 33–62. <https://doi.org/10.1163/1569206053620915>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.
- Fritzsche, B., & Huf, C. (Eds.) (2015). *The Benefits, Problems and Dissues of Comparative and Cross-Cultural Research: Ethnographic Perspectives*. E&E Publishing.
- Gagyi, A., & Ivancheva, M. (2019). The reinvention of ‘civil society’: transnational conceptions of development in East-Central Europe. In McCrea, N., & Finnegan, F. (Eds.), *Funding, Power and Community Development* (pp. 55–69). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447336150.003.0004>
- Gagyi Á. (2019). *A válság politikái. Új kelet-közép-európai mozgalmak globális perspektívában*. Napvilág.
- Garlitz, D., & Zompetti, J. (2023). Critical theory as Post-Marxism: The Frankfurt School and beyond. *Educational Philosophy and Theory*, 55(2), 141–148. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1876669>
- Gerőcs T. (2022). *Magyarország függő fejlődése*. Napvilág Kiadó.
- Ginelli Z. (2019a). Posztkoloniális Magyarország: A magyar „globális nyitás” és illiberális autoriter fordulat újraértelmezése a félperifériás gyarmatiság szempontjából. <https://zoltanginelli.com/2019/08/11/posztkolonialis-magyarorszag-a-magyar-globalis-nyitas-es-illiberalis-autoriter-fordulat-ujraertelmezese-a-felperiferias-gyarmatisag-szempontjabol/>
- Ginelli Z. (2019b). Posztkoloniális Magyarország: A magyar „globális nyitás” és illiberális autoriter fordulat újraértelmezése a félperifériás gyarmatiság szempontjából. *Kritikai Földrajzok* blog, 2019. augusztus 11. <https://kritikaifoldrajz.hu/2019/08/11/posztkolonialis-magyarorszag-a-magyar-globalis-nyitas-es-illiberalis-autoriter-fordulat-ujraertelmezese-a-felperiferias-gyarmatisag-szempontjabol>
- Giroux, H. A. (2014). *The Violence of Organized Forgetting: Thinking Beyond America’s Disimagination Machine*. City Lights Publishers.
- Giroux, H. A., & Simon, R. I. (1988). Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility. *The Journal of Education*, 170(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177/002205748817000103>
- Gleberzon, W. (1978). Marxist Conceptions of the Intellectuals. *Historical Reflections / Réflexions Historiques*, 5(1), 81–97.
- Golnhofer E. – Szabolcs É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó.

- Goodman, R. T. (2004). Harry Potter' s Magic and the Market: What are Youth Learning about Gender, Race, and Class? *Workplace: A Journal for Academic Labor*, 6(1). <https://louisville.edu/journal/workplace/issue6p1/goodman.html>
- Gramsci, A. (1974). *Levelek a börtönből*. Kossuth Könyvkiadó.
- Gregor, A. (2017). Who is for sale? Challenging the commodification of gender equality in the European Union. In Kováts, E. (Ed.), *The Future of the European Union. Feminist Perspectives from East-Central Europe* (pp. 9–20). Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/budapest/14210.pdf>
- Hall, S., & Jefferson, T. (Eds.) (1976). *Resistance through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. Hutchinson.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: Problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/17457820500512697>
- Hammersley, M. (2009). Against the ethicists: On the evils of ethical regulation. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(3), 211–225. <https://doi.org/10.1080/13645570802170288> <http://oro.open.ac.uk/17157/>
- Harris, K. (2017). *Education and Knowledge. The Structured Misrepresentation of Reality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315528731>
- Harrison, F. V. (1989). Drug Trafficking in World Capitalism: A Perspective on Jamaican Posses in the U.S. *Social Justice*, 16(4), 115–131.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199283262.001.0001>
- Havas G. (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas K., Köllő J., & Varga J. (Eds.), *Zöld Könyv a Magyar Közoktatás Megújításáért* (pp. 121–138). Ecostat.
- Hill, D. (2002). *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books.
- Hobson, B. (2018). Revisiting Recognition and Redistribution and Extending the Borders. *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 4(1), 9–23. <https://doi.org/10.17356/ieejsp.v4i1.405> <https://intersections.tk.mta.hu/index.php/intersections/article/view/405/198>
- Hodická, K., Krišová, D., Lukács, L. J., Mészáros, G., Polánková, L., Rédei, D., Sáfrány, R., Schneider, C., Slavík, L., & Tanzberger, R. (2019). *Gender in national education documents and teaching resources, and in teachers' pedagogical approaches and everyday teaching practices in Austria, the Czech Republic and Hungary – Comparative Report*. Towards Gender Sensitive Education. <https://gendersensed.eu/wp-content/uploads/2019/08/Comparative-report.pdf>
- Horkheimer, M. (1976). Hagymányos és kritikái elmélet. In Papp Zs. (Ed.), *Tény, érték, ideológia. A pozitívizmus-vita a nyugatnémet szociológiában* (pp. 43–116). Budapest.
- Houghton, E. (2019). Becoming a neoliberal subject. *Ephemera*, 19(3), 615–626. https://ephemerajournal.org/sites/default/files/pdfs/contribution/19-3houghton_0.pdf
- Illich, I. (2000). *Deschooling Society* (New edition). Marion Boyars Publishers Ltd.
- Ingold, T. (2017). Anthropology contra ethnography. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 7(1), 21–26. <https://doi.org/10.14318/hau7.1.005>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Teachers College Press.

- Jain, A. R. (2020). *Peace Love Yoga: The Politics of Global Spirituality*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190888626.001.0001>
- Jaspers, K. (1951). *Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*. Yale University Press.
- Jászladányi iskolaügy. (é. n.). https://politicalcapital.hu/konyvtar.php?article_id=812
- Karácsony S. (2003). *Magyarság és nevelés: Válogatott tanulmányok*. Áron Kiadó.
- Kaschuba W. (2004). *Bevezetés az európai etnológiába*. Csokonai Kiadó.
- Kecskeméti M., Csomortáni Z., Petróczi E., Polyák F., & Tóth G. E. (2012). Resztoratív eljárások az osztályban. *Új Pedagógiai Szemle*, 62(7–8), 58–173. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00153/pdf/EPA00035_upsz_2012_07-08_158-173.pdf
- Kende A., & Vajda R. (Eds.) (2008). *Rasszizmus a tudományban*. Napvilág.
- Kendig, S. M., Mattingly, M. J., & Bianchi, S. M. (2014). Childhood Poverty and the Transition to Adulthood. *Family Relations*, 63(2), 271–286. <https://doi.org/10.1111/fare.12061>
- Kiossev, A. (1999). Notes on self-colonising cultures. In Pejić, B., & Elliott, D. (Eds.), *After the wall: Art and culture in post-communist Europe* (p. 114). Moderna Museet Stockholm. https://www.academia.edu/3477652/The_Self_Colonization_Cultures
- Knausz I. (2022). Az oktatás tartalma. In Falus I., & Szűcs I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz* (pp. 397–416). Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Kóczé A. (2019). Roma emancipációs törekvések. Egy kutatás margójára. In Kóczé A., Neményi M., & Szalai J. (Eds.), *Egymás szemébe nézve: Az elmúlt fél évszázad roma politikai törekvései* (pp. 5–14). Balassi Kiadó.
- Kóczé A., Neményi M., & Szalai J. (Eds.) (2019). *Egymás szemébe nézve: Az elmúlt fél évszázad roma politikai törekvései*. Balassi Kiadó.
- Kovai C. (2017). *A cigány-magyar különbségtétel és a rokonság*. L'Harmattan Kiadó.
- Kovai, C. (2020). Egy „elképzelt” középosztály és a lokalitás „valósága.” Tanodaprogramok mozgásterai egy zsugorodó városban. *Szociológiai Szemle*, 30(2), 72–95. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.2.4> https://szociologia.hu/uploads/72_95_oldal.pdf
- Kovai C., Kovai M., Mészáros G., & Neumann E. (2021). Szocioanalízis, avagy játék a társadalmi egyenlőtlenségekkel. *Fordulat*, (28), 102–125. http://fordulat.net/pdf/28/FORDULAT28_SZOCIOANALIZIS.pdf
- Kovai C., & Szőke A. (2021). A „siker kovácsai”: Biztos Kezdet Házak és Tanodák intézményesülésének dilemmái. *Tér és Társadalom*, 35(4), 166–189. <https://doi.org/10.17649/TET.35.4.3380> <http://real.mtak.hu/136045/1/20210409.pdf>
- Kováts E. (2022). *Genderörületek Németországban és Magyarországon*. Napvilág.
- Kutrovácz G., Láng B., & Zemplén G. (2008). *A tudomány határai*. Typotex Kft.
- Lefebvre, H. (1991). *Critique of Everyday Life*. Verso. <https://chisineu.files.wordpress.com/2012/08/lefebvre-henri-the-critique-of-everyday-life-vol-1.pdf>
- Lendvai L. F., & Nyíri K. (1995). *A filozófia rövid története: A védáktól Wittgensteinig*. Áron Kiadó – Kossuth Könyvkiadó.
- Letenyey L. (2012). *Kulturális antropológia*. Typotex Kiadó. <https://doi.org/10.14267/978-963-279-727-4>

- Lincoln, Y. S., & Tierney, W. G. (2004). Qualitative Research and Institutional Review Boards. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 219–234. <https://doi.org/10.1177/1077800403262361>
- Loránd F., & Bor A. (1976). *A Kertész utcaiak: Iskolám története*. Magvető Könyvkiadó.
- Maisuria, A. (2018). *Class consciousness and education in Sweden: A Marxist analysis for revolutionary strategy in a social democracy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315268682>
- Malinowski, B. (1972). *Baloma*. Gondolat Kiadó.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Marx comes painfully close to describing our current world*. (2018). Verso Books. <https://www.versobooks.com/en-gb/blogs/news/3784-marx-comes-painfully-close-to-describing-our-current-world>
- Marx, K. (1955). *A tőke* (1. kötet). Szikra Kiadás. <https://mek.oszk.hu/04700/04724/04724.pdf>
- Marx, K. (1977a). Gazdasági-filozófiai kéziratok. In Vörös Gy., & Recski Á. (Eds.), *Marx és Engels válogatott művei* (1. kötet, pp. 19–29). Kossuth Könyvkiadó.
- Marx, K. (1977b). Tézisek Feuerbachról. In Vörös Gy., & Recski Á. (Eds.), *Marx és Engels válogatott művei* (1. kötet, pp. 70–73). Kossuth Könyvkiadó.
- Marx, K. (1977c). A hégei jogfilozófia kritikájához. Bevezetés. In Vörös Gy., & Recski Á. (Eds.), *Marx és Engels válogatott művei* (1. kötet, pp. 7–18). Kossuth Könyvkiadó.
- Marx, K. (1978). *A tőke. A politikai gazdaságtan bírálata* (1–3. kötet). Kossuth Könyvkiadó.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *A Kommunista Párt kiáltványa*. <https://www.marxists.org/magyar/archive/marx/1848/communist-manifesto/index.htm>
- Marx, K. & Engels, F. (1977). A német ideológia (Részlet). In Vörös Gy., & Recski Á. (Eds.), *Marx és Engels válogatott művei* (1. kötet, pp. 74–129). Kossuth Könyvkiadó.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (4. edition). Pearson.
- McLaren, P. (2018). Gangsta Pedagogy and Ghetto-centricity: The Hip-Hop Nation as Counterpublic Sphere. In McLaren, P., *Revolutionary Multiculturalism* (pp. 150–191). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429497599-6>
- Megill, A., & Park, J. (2017). Misrepresenting Marx. A lesson in historical method. *History and Theory*, 56(2), 288–306. <https://doi.org/10.1111/hith.12019>
- Mészáros G. (2003). Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. *Iskolakultúra*, 13(9), 3–63. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19909/19699>
- Mészáros G. (2013). A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, (83), 77–91. http://replika.hu/system/files/archivum/replika_83-04_meszaros.pdf
- Mészáros G. (2014). *Szubkultúrák és iskolai nevelés: Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Gondolat Kiadó. <http://mek.oszk.hu/13400/13473>

- Mészáros, G. (2015). The “Gay Eye” of a Researcher and a Student in a Hungarian School: Autoethnography as Critical Interpretation of the Subject. In Smeyers, P., Bridges, D., Burbules, N. C., & Griffiths, M. (Eds.), *International Handbook of Interpretation in Educational Research* (pp. 705–726). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9282-0_34
- Mészáros G. (2017). *Pedagógiai etnográfia*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Mészáros G. (2018). Az LMBT+ identitások és mozgalom politikai gazdaságtana a félperiférián. *Fordulat*, (24), 216–241. http://fordulat.net/pdf/24/FORDULAT24_AZ%20LMBT+%20IDENTIT%C3%81SOK%20%C3%89S%20MOZGALOM%20POLITIKAI%20GAZDAS%C3%81GTANA%20A%20F%C3%89LPERIF%C3%89RI%C3%81N_M%C3%89SZ%C3%81ROS.pdf
- Mészáros G. (2021). Kritikai pedagógiák. Megközelítések és viták. *Fordulat*, (28), 22–42. http://fordulat.net/pdf/28/FORDULAT28_MESZAROS.pdf
- Mészáros, G., & Neumann, E. (2019). From Public Education to National Public Upbringing: The Neoconservative Turn of Hungarian Education after 2010. In Traianou, A., Jones, K. (Eds.), *Austerity and the Remaking of European Education*. Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350028517.0011>
- Mészáros G., & Neumann E. (2021). Egy baloldali oktatáspolitikai körvonalai. *Fordulat*, (28), 213–234. http://fordulat.net/pdf/28/FORDULAT28_MESZAROSNEUMANN.pdf
- Mihály O. (1974). *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai Kiadó.
- Nahalka I. (2016). A szegregáció és az integráció... *Tani-Tani Online*. https://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio
- Nahalka I. (2022). Oktatás és társadalom. In Falus I., & Szűcs I. (Eds.), *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 61–105). Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Nahalka I., & Zempléni A. (2014). Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In Csullog K., Molnár É. D., Herczeg B., Lannert J., Nahalka I., & Zempléni A. (Eds.), *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján* (pp. 91–166). Oktatási Hivatal. http://real.mtak.hu/64225/1/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf
- Nash, R. (2005). The cognitive habitus: Its place in a realist account of inequality/difference. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 599–612. <https://doi.org/10.1080/01425690500293546>
- Németh A. (2005). *A magyar pedagógia tudománytörténete: Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó.
- Németh L. (1943). *A Medve-utcai polgári*. Magyar Élet Kiadása.
- Neumann E. (2018). A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – Konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban. In Fejes J. B., & Szűcs N. (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 251–267). Motiváció Oktatási Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Nhat Hanh, T. (1995). *Living Buddha, Living Christ*. Riverhead Books.

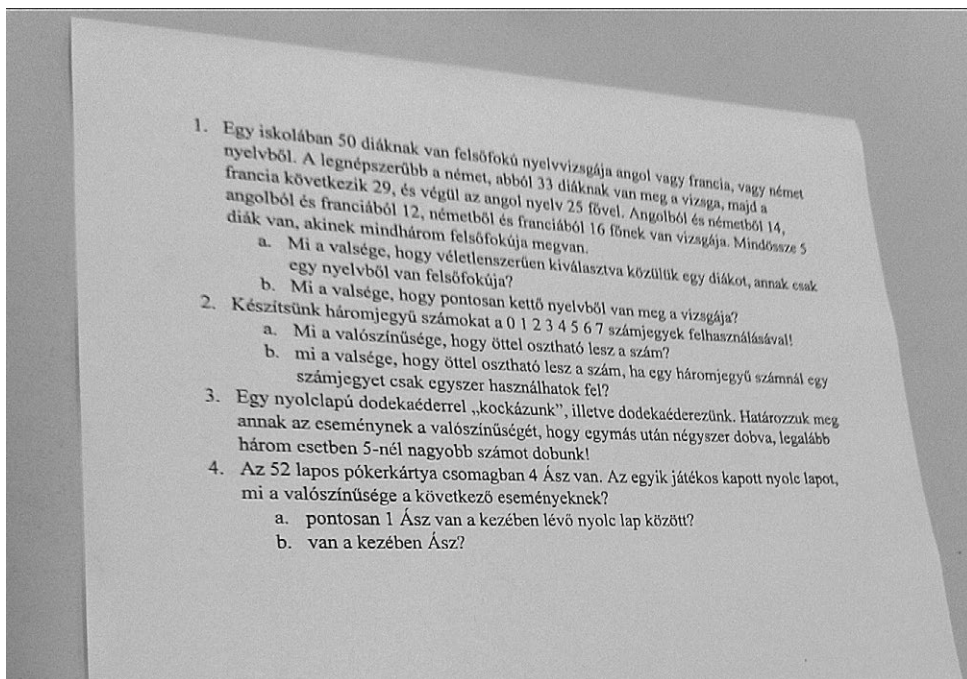
- Nolan, K. (2011). *Police in the Hallways: Discipline in an Urban High School*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/minnesota/9780816675524.001.0001>
- Nyíró, Z., & Durst, J. (2021). Racialisation rules: The effect of educational upward mobility on habitus. *Szociológiai Szemle*, 31(3), 21–50. <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2021.3.2> https://szociologia.hu/uploads/21-50_oldal.pdf
- O’Laughlin, B. (1975). Marxist approaches in anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 4(1), 341–370. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.04.100175.002013> https://faculty.arts.ubc.ca/menzies/documents/Marxist_Anthropology_1975.pdf
- Ogbu, J. U. (2008). *Minority Status, Oppositional Culture, & Schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203931967>
- Pels, J., Araujo, L., & Kidd, T. A. (2022). Informal sellers and formal markets: A habitus gap. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 37(6), 1269–1280. <https://doi.org/10.1108/JBIM-03-2021-0180>
- Piketty T. (2015). *A tőke a 21. században*. Kossuth Kiadó.
- Pogátsa Z. (2016). *Magyarország politikai gazdaságtana. Az északi modell esélyei*. Osiris Kiadó.
- Popkewitz, T. (2000). Reform as the Social Administration of the Child. Globalization of Knowledge and Power. In Burbules, N. S., & Torres, C. A. (Eds.), *Globalization and Education. Critical Perspectives* (pp. 157–186). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315022642-11>
- Radó P. (2018). A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In Fejes J. B., & Szűcs N. (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 31–55). Motiváció Oktatási Egyesület. <https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf>
- Rapos N., Gaskó K., Kálmán O., & Mészáros G. (2011). *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI. <http://mek.oszk.hu/13000/13021>
- Rasmussen, A., Gustafsson, J., & Jeffrey, B. (2014). *Performativity in Education: An international collection of ethnographic research on learners’ experiences*. Ethnography and Education.
- Reay, D., Crozier, G., & James, D. (2013). *White Middle-Class Identities and Urban Schooling*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230302501>
- Rectenwald, M. (2013). What’s Wrong With Identity Politics (and Intersectionality)? *The North Star*. <https://www.michaelrectenwald.com/essays/whats-wrong-with-identit-politics>
- Rédai D. (2015). Gender dichotómia a szexuális öröm diskurzusaiban. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 5(1), 188–216. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2015.1.188>. https://socio.hu/uploads/files/2015_1/redai.pdf
- Rédai, D. (2019). *Exploring sexuality in schools*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20161-6>
- Rédai D. (2020). Roma lányok szexualitása tanár-szemmel: Etnikai- és osztályegyenlőtlen-ségek diszkurzív újratermelődése a középiskolában. *Társadalmi Nemek Tudománya Interdiszciplináris eFolyóirat*, 10(1), 67–87. <https://doi.org/10.14232/tntef.2020.1.67-87> <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/tntef/article/view/33942/33001>

- Rees, C., & Gatenby, M. (2014). Critical realism and ethnography. In Edwards, P. K., O'Mahoney, J., Vincent, S., Edwards, P. K., O'Mahoney, J., & Vincent, S. (Eds.), *Studying Organizations Using Critical Realism: A Practical Guide*. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/253328429_Critical_Realism_and_ethnography
- Richards, B. N. (2020). When class is colorblind: A race-conscious model for cultural capital research in education. *Sociology Compass*, 14(7), e12789. <https://doi.org/10.1111/soc4.12786>
- Rikowski, G. (2020). The Psychology of Capital. In Pejnović, V. S., & Matic I. (Eds.), *New Understanding of Capital in the 21st Century. International Thematic Collection of Papers* (pp. 9–31). Institute for Political Studies. https://www.academia.edu/44634483/The_Psychology_of_Capital
- Rousseau, J.-J. (1978). *Értekezések és filozófiai levelek*. Magyar Helikon.
- Rousseau, J.-J. (1997). *Emil, avagy a nevelésről*. Papyrusz Book Kiadó.
- Sárosataki B. (2022). „Ki vagyok én nektek?” *Pedagógus identitás és szereplehetőségek, tanár-diák kapcsolat és személyesség, egy pályakezdő tanár önreflexiói alapján* [Doktori értekezés]. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Sárosataki, B., & Mészáros, G. (2022). Sexuality in Teaching – Good, Bad or Ugly? Lessons from a Collaborative Ethnographic Study. *Journal of Educational Sciences*, 23(1), 3–21. <https://doi.org/10.35923/JES.2022.1.01>
- Scatamburlo-D'Annibale, V., Brown, B. A., & McLaren, P. (2018). Marx and the Philosophy of Praxis. In Smeyers, P. (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (pp. 549–567). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_44
- Sismondo, S. (2017). Post-truth? In *Social studies of science* (Vol. 47, Issue 1, pp. 3–6). SAGE. <https://doi.org/10.1177/0306312717692076>
- Smith, P. M. (2003). *Mapping the whirled. Syncopations in the life of a woman religious*. Spectrum Publications.
- Spindler, G. (Ed.) (1988). *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. Waveland.
- Spindler, L. (2014). *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315801872>
- Szabó L. T. (1985). *A 'rejtett tanterv'*. Oktatókutatató Intézet.
- Szalai E. (2001). *Gazdasági elit és társadalom a magyarországi újkapitalizmusban*. Aula Kiadó.
- Szalai, J. (2008). „Cultural Otherness “or the Ethnicisation of Poverty? Some Considerations on How Postcommunist Welfare Reforms Affect Hungary’s Roma Minority. In Farrell, G., & Oliveri F., *Reconciling Migrants’ Well-Being and the Public Interest. Welfare State, Firms and Citizenship in Transition* (pp. 159–183). Council of Europe Publishing. https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/Trends/Trends-19_en.pdf

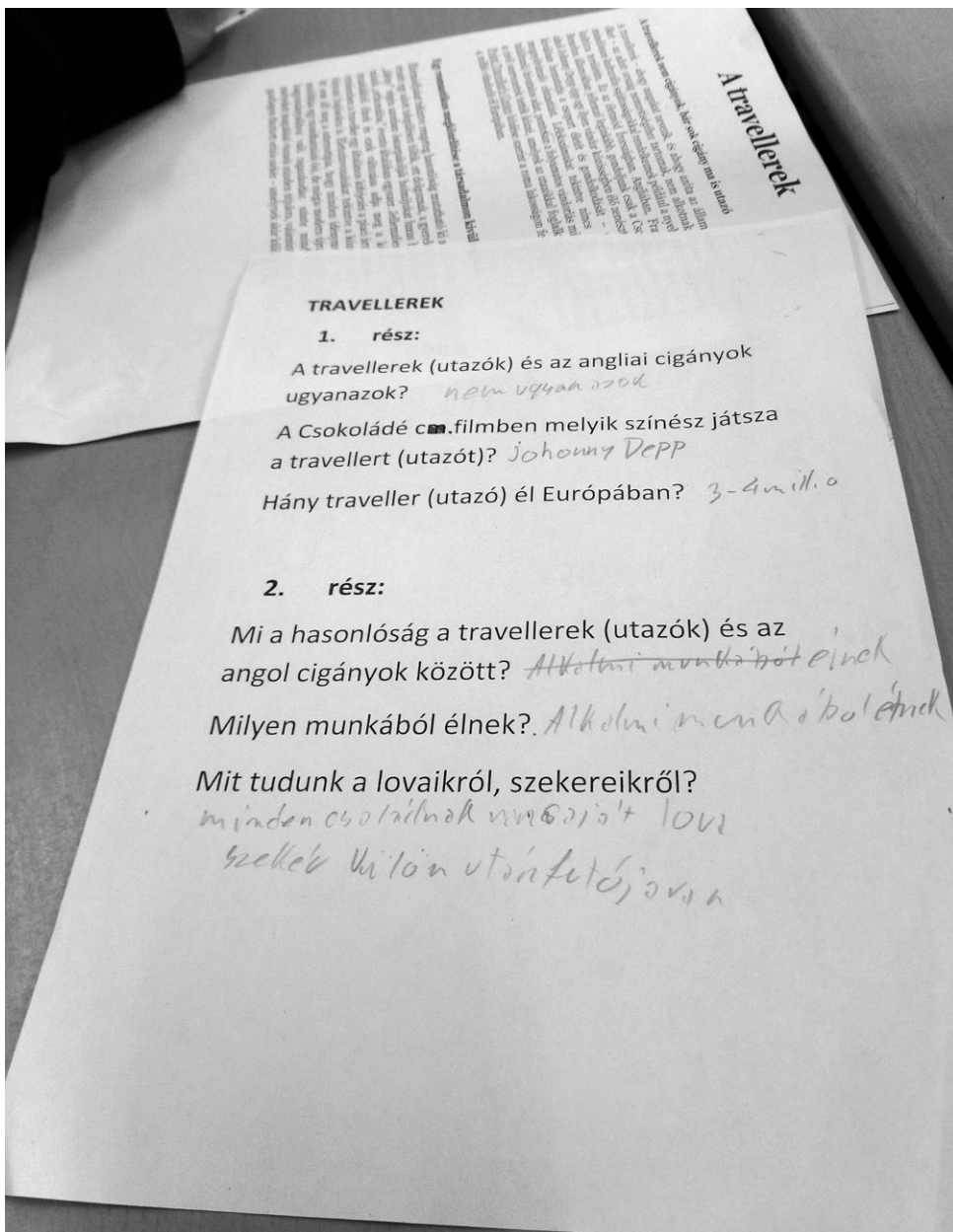
- Szalai J. (2010). A szabadságtalanság bővülő körei. Az iskolai szegregáció társadalmi „értelméről”. *Esély*, 17(3), 3–22. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/78814/2010_3_01szalai.pdf?sequence=1
- Szente D. (2016). Rituálé-kutatás a „MondoCon” szimbolikus világában. *Pedagógia történeti Szemle*, 2(3–4), 49–64. https://epa.oszk.hu/04000/04018/00007/pdf/EPA04018_pedagogiatortenet_i_szemle_2016_03-04_049-064.pdf <https://doi.org/10.22309/PTSZEMLE.2016.3.3>
- Szkudlarek, T. (2014). The excess of theory. On the functions of educational theory in apparent reality. In Biesta, G. J. J., Allan, J., & Edwards, R. (Eds.), *Making a Difference in Theory: The theory question in education and the education question in theory* (pp. 151–166). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203077436>
- Therborn, G. (1999). *The Ideology of Power and the Power of Ideology*. Verso.
- Thio, A. (2001). Egy egységes devianciaelmélet felé. In Rác J. (Ed.), *Devianciák* (pp. 213–224). Új Mandátum.
- Tóth, T. M. (2019). Crossing the Threshold in the Margins. European Doctorate in Teacher Education: Researching Policy and Practice. https://www.academia.edu/41012687/Crossing_the_Threshold_in_the_Margins
- Tóth, T., Mészáros, G., & Marton, A. (2018). We should’ve made a revolution: A critical rhapsody of the Hungarian education system’s catching-up revolutions since 1989. *Policy Futures in Education*, 16(4), 465–481. <https://doi.org/10.1177/1478210317751268>
- Traianou, A., & Jones, K. (Eds.) (2019). *Austerity and the Remaking of European Education* (1st ed.). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350028517>
- Trondman, M., Willis, P., & Lund, A. (2018). Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education. In Bagley, C., Beach, D., & Silva, S. M. (Eds.), *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 31–49). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118933732.ch2>
- Turner, V. (2002). *A rituális folyamat: Struktúra és antistruktúra*. Osiris Kiadó.
- Vajda Zs. (2013). Tudás és hatalom a XXI. század elején. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. *Eszmélet*, 25(98), 115–131. https://epa.oszk.hu/01700/01739/00083/pdf/EPA01739_eszmelet_2013_98_nyar_115-131.pdf
- Ványi, D. (2022). Meditation, critical psychology, and emancipation. *Psychotherapy & Politics International*, 20(1 & 2). <https://doi.org/10.24135/ppi.v20i1and2.09> <https://ojs.aut.ac.nz/psychotherapy-politics-international/article/download/22/12>
- Vígvári A., & Kovai C. (2020). Befejezetlen proletarizáció? A vidéki munkaerő-tartaléksereg Magyarországon a 2008-as válságot követően. *Tér és Társadalom*, 34(3), 68–89. <https://doi.org/10.17649/TET.34.3.3284>
- Wacquant, L. J. D. (1996). The Rise of Advanced Marginality. Notes on its Nature and Implications. *Acta Sociologica*, 39(2), 121–139. <https://doi.org/10.1177/000169939603900201>
- Walkerdine, V., Lucey, H., & Melody, J. (2001). *Growing Up Girl: Psycho-Social Explorations of Gender and Class*. Red Globe Press. <https://doi.org/10.5040/9781350392793>

- Wallerstein, I. (2004). Az antropológia, a szociológia és egyéb kétes diszciplínák. *Budapesti Könyvszemle – BUKSZ*, 16(02), 177–183. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=13350>
- Weszely Ö. (1994). *Bevezetés a neveléstudományba: A pedagógia alapvető kérdései*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- White, R., & van der Velden, J. (1995). Class and Criminality. *Social Justice*, 22(1), 51–74.
- Williams, R. (1995). *The Sociology of Culture*. University of Chicago Press.
- Williams, R. (2006). *Culture and Materialism*. Verso.
- Willis, P. (2000). *A skacok: Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Willis, P. E. (1990). *Common Culture. Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Westview Press.
- Wong, Y.-L. R. (2004). Knowing through discomfort: A mindfulness-based critical social work pedagogy. *Critical Social Work*, 5(1), 1–9.
- Wood, E. M. (2002). *The origin of capitalism: A longer view*. Verso.
- Wulf, C. (2007). *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zijlstra, A. (2013). The neoliberal delusion. Religious-philosophical critique. *Philosophia Reformata*, 78(2), 162–178. <https://doi.org/10.1163/22116117-90000550>
- Zsinka F. (2022). A szegénység kultúrája. Kritikák és értelmezési keretek. *Acta Sociologica – Pécsi Szociológiai Szemle*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.15170/AS.2022.12.01.07>
<https://journals.lib.pte.hu/index.php/actasociologica/article/view/6066/5770>

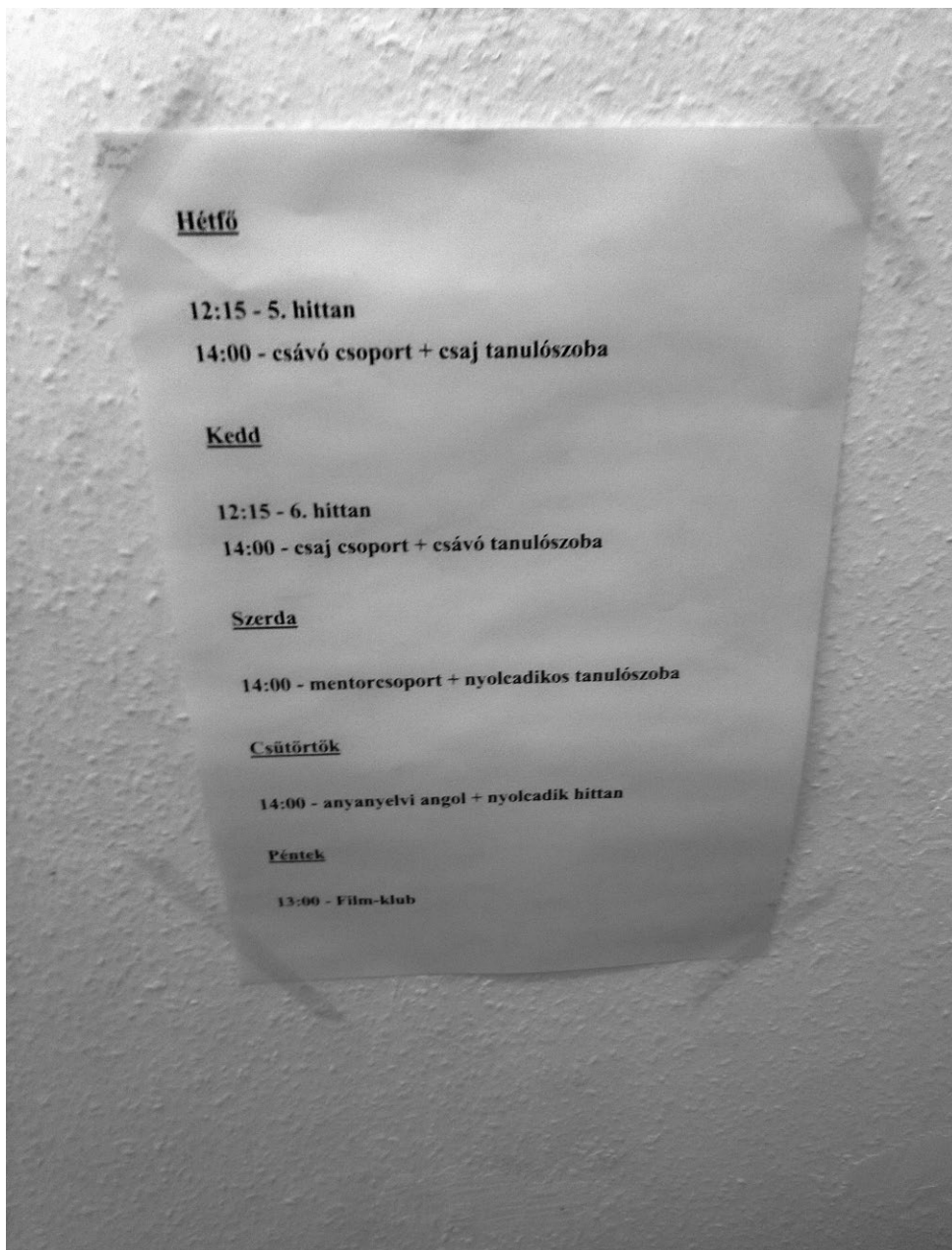
Melléklet



5. kép



6. kép



7. kép

EGYÉB, NEM TANÓRAI PROGRAMOK
a témahétén (február 25. – március 1.)
téma: **A JÁTÉK**

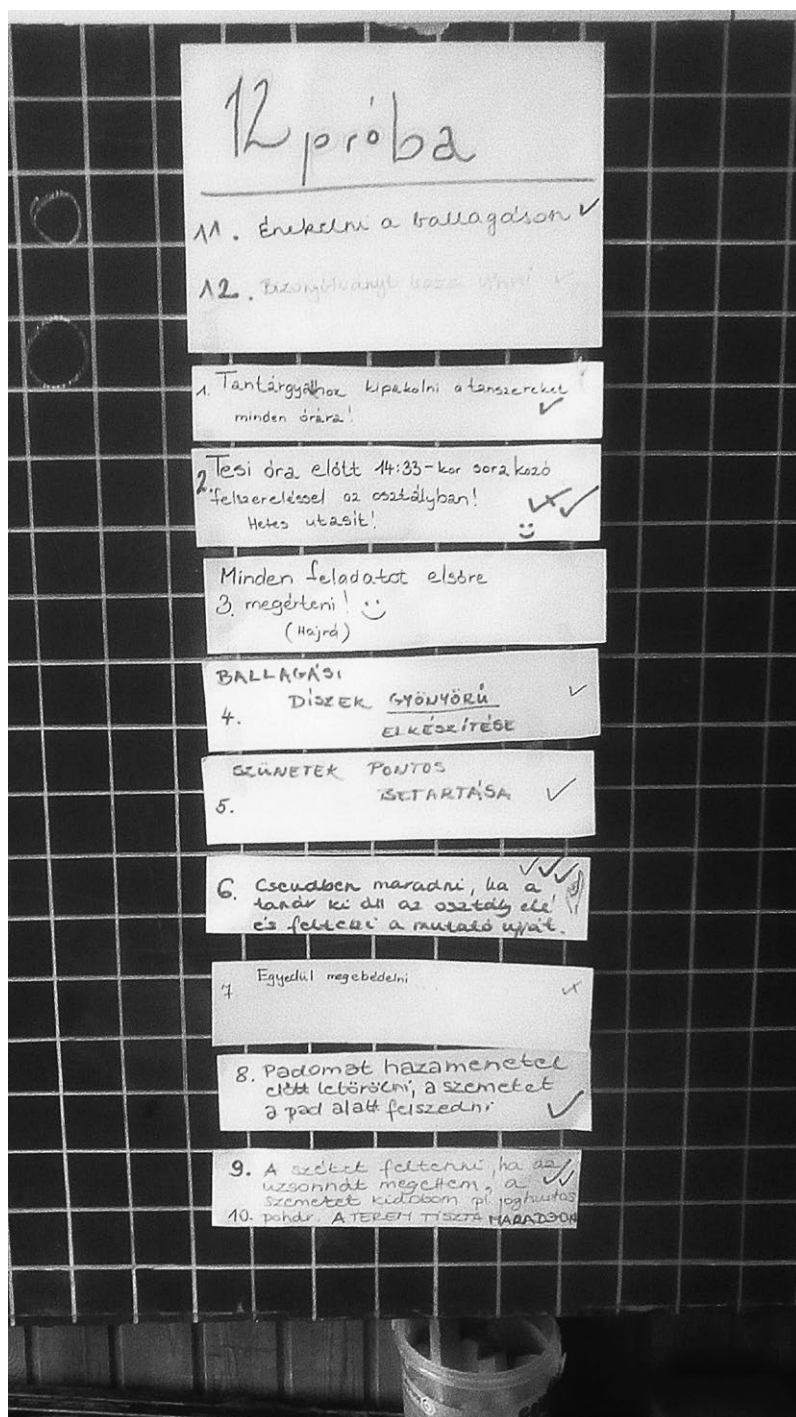
időpontja	rendezvény/program	helyszíne
02.25. hétfő első nagyszünet	Retro játékiállítás megnyitó + játékokkal kapcsolatos versek megfilmesítése, verssel, filmbejátszással – pályázat kihirdetése	aula
02.26. kedd első nagyszünet	„Fekete doboz” játék Kitapogathatók, hogy mit rejtenek a realszakos tanárok által összeállított dobozok.	fizika terem (317.)
02.26-27. kedd-szerda első-második nagyszünet	e-sport (xbox FIFA + Kinect játékok)	tükrös terem tornacsarnok
02.27. szerda második nagyszünet	Kisfilmek a nagyvilágból „játék és játékoság” francia-német-olasz-orosz videók	aula
02.28. csütörtök második nagyszünet + 6-7-8. óra	Retro tanári játékiállítás kvíz eredmény kihirdetése	aula médiaterem
03.01. péntek első nagyszünet	Twister-csapat társasjáték (osztályonként 4 fős csapatok)	aula

8. kép

7. osztály PROJEKTNAPOK [redacted] projektfelelős

7:30-8:45 ügyelet 8:45-9:00 reggeli	7:30-8:45 ügyelet	7:30-8:45 ügyelet	7:30-8:45 ügyelet	7:30-8:45 ügyelet
Számok nap (Matematika)	Kommunikáció nap (Magyar, ének, info)	TTK nap (Földrajz, biológia,)	Időgép nap (Történelem)	Vetélkedő nap
9:00-10:00 I. Fázis 10:00-10:15 szünet 10:15-11:00 II. Fázis 11:00-11:15 szünet 11:15-12:00 III. Fázis 12:00-12:15 büfészünet 12:15-13:35 IV. Fázis	9:00-9:45 I. Fázis 9:45-10:00 szünet 10:00-10:45 II. Fázis 10:45-11:00 szünet 11:00-11:45 III. Fázis 11:45-12:00 büfészünet 12:00-13:20 IV. Fázis	9:00-9:45 I. Fázis 9:45-10:00 szünet 10:00-10:45 II. Fázis 10:45-11:00 szünet 11:00-11:45 III. Fázis 11:45-12:00 büfészünet 12:00-13:20 IV. Fázis	9:00-9:45 I. Fázis 9:45-10:00 szünet 10:00-10:45 II. Fázis 10:45-11:00 szünet 11:00-11:45 III. Fázis 11:45-12:00 büfészünet 12:00-13:20 IV. Fázis	9:00-10:00 I. Állomás 10:10-11:00 II. Állomás 11:00-12:00 III. Állomás 12:00-13:00 IV. Állomás 13:00-13:20 ebéd ALT: 10:00-12:00 FOCI
13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] Zene - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] kerámia	13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] Sakk - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] kerámia	13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] sakk - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] Művészet	13:35-13:45 Ebéd 14:00-15:00 Klub: - [redacted] Sakk - [redacted] sport - Infoterem - [redacted] kerámia	I. állomás: [redacted] II. állomás: [redacted] III. állomás: [redacted] IV. állomás: zenebona TANÍTÁS VÉGE 13:00
H	K	Sz	Cs	P

10. kép



11. kép

Az iskola világa mindnyájunk közös tapasztalata, hiszen éveket töltünk oktatási intézmények padjaiban. Joggal érezhetjük tehát úgy, hogy ismerjük a társadalomnak ezt az alapvető intézményét. Mészáros György könyve azonban felteszi nekünk a kérdést, hogy valóban ismerjük-e az iskolát, és jól látjuk-e társadalmi létre nevelő szerepét. Tudunk-e más szemmel, eddig nem megszokott nézőpontok alapján tekinteni rá? A szerző határozott szándéka, hogy az olvasóban kérdéseket ébresszen, és felajánljon egy olyan kritikai gondolkodási keretet, amely nem számít megszokottnak a hazai oktatásra vonatkozó értelmezésekben. Munkája kutatásra alapozott írás, amely azonban meg akar szólítani minden oktatás iránt érdeklődő embert.

MÉSZÁROS GYÖRGY – majd három éven át – két egymástól merőben eltérő iskolai közegben végzett résztvevő megfigyelésre építő (etnográfiai) kutatást, bekapcsolódva az intézmények mindennapjaiba. Az egyik egy szegregátumközeli „gettóiskola”, a másik egy átlagos, középosztálybeli diákokat befogadó középiskola. Terepnaplójából kirajzolódnak e két intézmény sajátosságai, eltérő szocializációs útjai. „De ugye jók vagyunk? Jókat írjon!” – mondják neki a gyerekek. A szerző arra mutat rá, hogy a fogalmaink arról, mit jelent jónak lenni, alapvetően társadalmilag beágyazottak, és a „Jók leszünk!” felkiáltás is a hatalomnak és a rendszernek megfelelni igyekvés ideológiai kifejeződése. Provokatív állításaival könyve elgondolkodtató látteleletet nyújt a hazai oktatás valóságáról, miközben kivezető utakat világít meg egy társadalmilag tudatosabb pedagógia felé.



ELTE | EÖTVÖS
KIADÓ

Az ELTE hivatalos könyvkiadója