



**Társadalmi  
Kommunikáció  
Doktori Iskola**

# **TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**Szentesi Balázs Dávid**

**Intézményesített szubkultúra?**

**Az ellenállás mint a formális nevelés eszköze**

című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Dr. Kovács Éva**

habilitált egyetemi docens

Budapest, 2019

**Magatartástudományi és  
Kommunikációelméleti Intézet**

**TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**Szentesi Balázs Dávid**

**Intézményesített szubkultúra?  
Az ellenállás mint a formális nevelés eszköze**  
című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Dr. Kovács Éva**  
habilitált egyetemi docens

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1.</b>	<b>Kutatási előzmények és a téma indoklása</b> .....	<b>2</b>
<b>2.</b>	<b>A felhasznált módszerek</b> .....	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b>Az értekezés eredményei</b> .....	<b>11</b>
3.1.	<i>Szubkulturális és iskolai működés.</i> .....	11
3.2.	<i>A színtér résztvevői</i> .....	13
3.3.	<i>A diákok színtéren megjelenített és kezelt közös problémája</i> .....	14
3.4.	<i>A diskurzus főbb tematikus csomópontjai és kapcsolódásuk a Diákház szubkulturális és/vagy iskolai működéséhez</i> .....	17
3.5.	<i>Az értelmezések és értékítéletek kommunikálásának (nyilvánossá tételének) jellegzetes formái</i> .....	21
3.6.	<i>A diákok külső színterekről beemelt értelmezéseinek alakulása</i> .....	23
3.7.	<i>Az érvénytelenség problémájának megoldásához hozzájáruló többlet-felkészültség</i> .....	24
<b>4.</b>	<b>Főbb hivatkozások</b> .....	<b>27</b>
<b>5.</b>	<b>A témakörrel kapcsolatos publikációk jegyzéke</b> .....	<b>31</b>

## 1. Kutatási előzmények és a téma indoklása

Disszertációmban egy budapesti tandíjmentes alternatív gimnázium, a Diákház<sup>1</sup> belső diskurzusát írom le és elemzem. A más oktatási intézményekből kimaradó diákházi diákok egyik közös, társadalmi beilleszkedésüket akadályozó problémáját helyezem középpontba. Ez a saját értelmezések és felkészültségek (tudások) legitimálhatatlanságának (iskolai, szociális és családi környezetből hozott) élménye, amelyet *érvénytelenségnek* nevezek. Arra a kérdésre keresem a választ, hogy az iskolában zajló kommunikáció gyakorlatai és tartalma mennyiben és hogyan járulnak hozzá a diákok problémájának megoldásához. Az 1990-es évek elején alapított Diákházban egy igen sajátos működésmódot hoztak létre az intézményi formalitásokkal szemben gyanakvó, szociokulturálisan sokszínű diáksággal végzett munkához. Ez a működésmód szinte teljesen elhagyja a hagyományos iskolai formalitásokat, pedagógiai és fegyelmező eszközöket, ugyanakkor jellegzetes szub/ellenkulturális elemeket épít magába. Disszertációmban amellet érvelek, hogy a Diákház éppen e szubkulturális gyakorlatok fenntartásával teszi hozzáférhetővé az érvénytelenség problémájának megoldására alkalmazható tudást a diákjai számára.

Munkám több diszciplináris és kutatási területet érint. Legszorosabban a *szubkultúra-kutatási hagyományhoz* kapcsolódik. A szubkultúra elméleti keretként először a *Chicagói Iskolában* jelenik meg, mint a csoportos problémamegoldás példája, amelyben a tágabb társadalmi rendszer normáihoz illeszkedő problémamegoldást

---

<sup>1</sup> Az iskola, az adatközlők és egyes események nevét a dolgozatban megváltoztattam.

megvalósítani nem tudó/akaró emberek csoportja az előbbtől eltérő közös normarendszer (szubkultúra) kialakításával hoz létre megoldást.

A szubkultúrakutatás második nagy hullámát azok a *Birminghami Iskolához (Centre for Contemporary Cultural Studies – CCCS)* kötődő kutatások alkotják, amelyek a specifikus helyek, kapcsolatok, társas események és (munkásosztályi) identitás köré szerveződő szubkultúrákat az uralkodó kultúrának való ellenállás szimbolikus formáinak tekintik. Az ellenállás „mágikus” (valós megoldást nem nyújtó) eszközei a középosztályi, fogyasztói kultúrából átemelt és saját jelentéssel felruházott öltözködési és zenei elemek, nyelvezet, rítusok.

A „80-as években a CCCS osztályalapú szubkultúra-felfogásával és a kutatások „külső” nézőpontjával szemben jelennek meg a szubkultúrák tagjainak belső átélését megragadni igyekvő (gyakran aktív vagy valamikori szubkulturalisták által, részvevő megfigyeléssel végzett) *poszt-szubkultúra kutatások*. Ebben a megközelítésben az eredetiség és státusz keresésének keretet adó szubkultúrák tagjai a tudás, viselkedés és felhalmozott javak szubkulturálisan felismert formáit magába foglaló – Bourdieu kulturális tőkéjéhez hasonló – *szubkulturális tőke* alapján létrehozzák a fősodor/szubkultúra, ill. kommerciális/alternatív dichotómiákat, és felértékelik magukat, mint az „átlagemberekkel” szemben autonóm, egyéni ízléssel rendelkező személyeket. A szubkulturális stílus az egyéniség kifejeződése, önmagáért, a megjelenésért fontos. A szubkulturalisták nem azonosulnak egyértelmű csoport-meghatározásokkal, inkább a felületes szubkulturális kötődések, a szubkultúrák közötti átjárások jellemzők.

A magyarországi szubkultúra-kutatások közül Rác Zsolt munkáira támaszkodom, aki az 1980-as évek magyarországi szubkultúrái kapcsán az intézményi közegből kikerülő/kivonuló fiatalok státusz- és szerepvesztését, ill. a szubkultúra szociális és védő funkcióit emeli ki.

Saját munkámban egyrészt a szubkultúra-kutatás elméleti kereteit alkalmazom. A diákházi jelenségeket az eltérő irányzatokban felbukkanó (és némely esetben más megközelítésekben is visszaköszönő) olyan koncepciókkal vetem össze, mint pl. a szimbolikus deviancia<sup>2</sup>, a védelmező provokáció<sup>3</sup>, az ellenállást kifejező stílus, az individualista, „elitista” elhatárolódás az „átlagtól” vagy a szubkulturalisták összejöveteleit jellemző *communitas*<sup>4</sup> élmény. Másrészt alkalmazom a poszt-szubkultúra kutatások módszertani megfontolásait. Magam a Diákház tanulója, ill. az alternatív és etno szubkulturális színterek tagja voltam az 1990-es években, így később kutatóként a diákok többségének szubkulturalista élménye mellett az iskola működése és szubkulturális vonásai is ismerősek voltak számomra. Kutatói

---

<sup>2</sup> Az *anyagi okokra visszavezethető* és a *szimbolikus deviancia* közötti különbségtétel Albert K. Cohennél jelenik meg. Utóbbi a középosztályi érvényesülési lehetőségektől elzárt munkásosztályi fiataloknak a konform megoldásokkal és társadalommal való szembenállását fejezi ki. Tammy L. Anderson a *szimbolikus deviancia* fogalmát kiterjeszti azokra, akik bármilyen különbözőségük, másságuk miatt deviáns, kívülálló státuszba kerülnek, amire válaszul az ellenállást és a „mátság” ünneplését választják, pozitív identitáséletem kreálva belőle.

<sup>3</sup> Albert K. Cohen Fritz Redl fogalmát alkalmazza azokra az esetekre, amikor a szubkulturalisták a csoporton kívüliekből kiprovokált haragra, ellenséges érzületekre hivatkozva mentik fel magukat a feljük érvényes morális kötelezettségeik alól.

<sup>4</sup> Victor Turner fogalma, a hierarchikus rendszerbe rendeződő, strukturált társadalmi lét ellentéte, az egyének közötti egyenrangúság, a strukturálatlan vagy kezdetlegesen strukturált és viszonylag differenciálatlan közösség, együttség élménye. Az átmeneti rítusok liminális fázisának jellemzője, de leírják szubkulturális élményként is.

pozícióm így a saját szubkulturális közösségükben dolgozó kutatók beágyazott (*insider*) pozíciójának felelt meg.

Kutatásom hozzájárulása a területhez, hogy amíg a szubkulturális jelentéskonstrukciós gyakorlatokat és értelmezési keretet hagyományosan az *intézményesített rendszerekkel szembeállítva* ábrázolják, addig én ezt az értelmezési keretet és a poszt-szubkultúra kutatások módszertanát egy oktatási intézményre alkalmaztam, ahol a szubkulturális gyakorlatok *intézményesített keretek között, intézményi céloknak megfelelően* fenntartott formáit mutatom be.

Az iskola mint terep elsősorban egy jól definiálható keretet biztosított számomra ehhez a munkához, amely (bár nem az iskola pedagógiájára irányult) pedagógiai szempontból értelmezhető megállapításokhoz is vezetett. Ebben a tekintetben kutatásom kapcsolható a *pedagógiai etnográfia* vagy *pedagógiai antropológia* kutatásokhoz. Az ide tartozó munkák sajátommal közös elemei a résztvevő megfigyelés és nyitott végű kérdéseket tartalmazó interjúk alkalmazása, a kultúra koncepciójának használata, az iskola mint kutatási terep, és az, hogy ezeket a kutatásokat inkább „otthon” végezték, mint külföldön. Ezek a munkák jellemzően az iskolai kultúra és az etnikai/nyelvi kisebbségek kultúrája közötti különbségekből adódó, ill. társadalmi osztályokhoz és nemhez kapcsolódó iskolai sikertelenségre fókuszálnak. Ezzel szemben az általam vizsgált közösségben a feszültség nem a vizsgált iskola és a tanulók kultúrája/kultúrái között jelentkezik, hanem a vizsgált iskola a tanulókkal együtt helyezkedik szembe más iskolákkal (vagy egy „többségi” kultúrával, amelyet szemükben ezek az iskolák képviselnek), továbbá munkám nem a tanulók vagy a pedagógia

sikertelenségéről, hanem éppen fordítva, a sikertelenség leküzdéséről szól.

A munka újdonságértéke tehát a (poszt-)szubkulturális értelmezési keret és módszertan alkalmazása egy iskolai közösség vizsgálatára, és a hazai oktatási rendszerben *korábban nem létező eszköz* eredményes használatának bemutatása és kulturális elemzése. Egy olyan oktatási koncepció bemutatása, amely az iskolai formalitások és a formalitásokat elutasító szubkulturális élmény közötti folyamatos egyensúlyozással tartja fenn magát, és az iskolával, az iskolarendszerrel való szembehelyezkedés motívumának felhasználásával képes az iskolából korábban kimaradó tanulókat oktatási intézményi keretben tartani.



## 2. A felhasznált módszerek

A Diákházban 2004 és 2016 között, időben hosszan elnyúló terepmunkát végeztem etnográfiai módszerekkel, főleg *résztevő megfigyeléssel*. A kutatás két fő fázisa 2004. február elejétől július közepéig és 2011. október elejétől 2012. június végéig tartott. Ezekben az időszakokban heti 1-3 alkalommal jelentem meg az iskolában, az esetek nagy részében nyitástól zárásig (nagyjából a 9:00 és 17:00 óra közötti időszak), de a résztvevő megfigyelés olykor zárás után is folytatódott. Megfigyeléseket végeztem a tanórákon, szünetekben, tanári megbeszéléseken, a diákok bevonásával zajló iskolai fórumokon, felvételi interjúkon, ünnepeken, rendezvényeken és alkalmi eseményeken, ill. tanítási időn kívüli aktivitásokban (pl. zenekari- vagy táncpróbák, házibulik, kirándulások). A főbb fázisok közötti időszakban és a második fázis után a változások követése, a feldolgozás során felmerülő kérdések tisztázása, a terepjegyzetek hiányosságainak pótlása vagy újabb adatok gyűjtése érdekében tartottam a kapcsolatot kulcsadatközlőimmal, és évente néhány alkalommal látogatásokat tettem a Diákházban, ill. külső rendezvényeiken.

A résztvevő megfigyelés során gyűjtött fontosabb adatok közé tartoztak a *személyes interakciók* tartalmi és metakommunikatív elemei (pl. mimika, hanghordozás), az interakciók résztvevőinek száma, személye, a *térkezeléssel* kapcsolatos bizonyos gyakorlatok (épített tér jellegzetességei, alakítása, használata, az interakciók résztvevőinek térbeli elrendeződése, mozgása), az *időgazdálkodás* egyes gyakorlatai (napi rutinhoz és más tevékenységekhez rendelt időhatárok kezelése), és más *kommunikatív viselkedések* (pl. írásos

üzenetek, hirdetések, dekorációs elemek kihelyezése, külső, ruházat alakítása).

A résztvevő megfigyelést kiegészítettem 10 diákkal és 8 tanárral készített *interjúval*. Az interjúk témái nagyrészt azonosak voltak (iskolai karrier és élmények, Diákházba kerülés útja, a Diákházról alkotott kép, szubkulturális vonzódások, saját megfigyeléseimre adott értelmezéseik, ill. a diákoknál szociális és családi háttér). Az interjúk alacsony száma annak köszönhető, hogy a feltárulkozási hajlandóságot elősegítő nyugodt légkör kialakítása érdekében jobbnak láttam, ha kevésbé strukturálom a beszélgetéseket, így viszont nem juttattak annyival több információhoz a mindennapi beszélgetéseknél és megfigyeléseknél, mint amennyivel több energiát igényelt a megszervezésük és levezetésük.

Készítettem továbbá fotókat a tér kialakításáról, berendezéséről, dekorációjáról, ill. a fotók mellett videó- és hangfelvételeket diákházi közösségi alkalmakról, ünnepi eseményekről. Gyűjtöttem az adatközlők által a közösségben vagy a közösség számára készített fotókat, videofelvételeket, ill. online anyagokat is (iskolai honlapon, Facebook oldalakon, csoportokban közzétett információk, fotók, reprezentációs anyagok, tanár/diák kommunikáció). A kiegészítő eszközökkel nyert adatok szerepe a résztvevő megfigyelés tapasztalatainak pontosítása, megerősítése vagy megkérdőjelezése volt.

A kutatás során szimbolikus és interpretív antropológiai megközelítést alkalmaztam. Egyrészt az iskola rituális eseményeinek (pl. iskolai ünnepek) elemzése során a rituális cselekvésekre és tárgyakra úgy tekintettem, mint a társadalmi (iskolai) rend megjelenítésére, reprodukálására, ill. az ellentmondások elfedésére

használt szimbolikus eszközökre. Az elemzés során használtam Victor Turner olyan fogalmait, mint *struktúra* (társadalmi rend), a rítusok *liminális fázisa*, amelyben a résztvevők fizikai és szimbolikus elkülönítése és/vagy a státusrendszer *szimbolikus megfordítása* (anti-struktúra) által létrejön a *communitas* (a rangbéli különbségek nélküli ideális társadalom képe).

Másrészt Clifford Geertz kultúrafelfogását követve és a szimbolikus megközelítést a „mindennapi élet rítusaira” alkalmazva a közösség tagjainak szimbólumokban (bármilyen koncepciót hordozó tárgyakban, cselekedetekben, eseményekben, minőségekben vagy kapcsolatokban) megtestesülő világlátásával foglalkoztam, ill. azokkal a módokkal, ahogyan a társadalom tagjai a szimbólumok értelmezése és újraértelmezése során létrehozzák közös társadalmi valóságukat. A diákházi diskurzus *sűrű leírását* (*thick description*), azaz a viselkedésekben megformálódó *kulturális szöveg* értelmezését igyekeztem létrehozni. Azt akartam feltárni, hogy a megfigyelt kommunikációs gyakorlatok alkalmazói hogyan jelenítik meg ön- és egyéb értelmezéseiket, hogyan vesznek részt a diskurzust meghatározó értelmezések feletti alkudozásokban, ezeket hogyan használják az egymáshoz való viszonyaik alakításában és bizonyos problémáik megoldásában.

A kvalitatív kutatás, illetve ezen belül a résztvevő megfigyelés nyújtotta betekintési lehetőségek újabb és újabb összefüggéseket tárhatnak fel, amelyek indukálják a korábbi hipotézisek átgondolását és újak kialakítását. Bár nem ezzel a szándékkal jártam el, az adatgyűjtés és az adatok feldolgozásának módszere hasonlított az *alaposított elmélet* ciklikus módszertanához. Ennek során az adatokból és értelmezésekből emelkednek ki a kutatói

kérdések és hipotézisek, amelyek aztán újabb adatgyűjtést, értelmezéseket, kérdéseket stb. generálnak. Tehát nem csak a kutatás állításai, de a kérdései is a terepmunka eredményeként születtek meg.

Az adatok feldolgozását több fázisban végeztem. Az adatokhoz kulcsszavakat párosítottam, amelyeknek egymásra épülő, egyre absztraktabb kategóriáit alakítottam ki. Olyan tipizálható formák, mintázatok felfedésére törekedtem, amelyek alapján megállapításokat tehetek jellegzetes diákházi témákról, problematikákról, problémakezelési módokról, megnyilvánulási formákról és tanár-diák viszonyokról. Az adatok elemzésének és értelmezésének fókuszpontjait többszöri újragondolásuk után véglegesítettem és kapcsoltam össze az elméleti kerettel.

### 3. Az értekezés eredményei

A kutatás *első (előzetes felmérő) szakaszának* célja a Diákházi működés bizonyos elemeinek (diákok szociokulturális háttere, iskolai karrierje, az iskola irányítási, döntéshozatali, ismeretátadási, -értékelési gyakorlatai, a „másság” témájához kapcsolódó értelmezések, ill. a hierarchikus viszonyok) megismerése és leírása volt. A disszertációhoz nagyjából forrásul szolgáló *második szakasz* célja a diákházi diskurzus szubkulturális és kommunikációs szempontú elemzése volt. Központi témái voltak: a diákok önreprezentációiból kiemelődő közös probléma; a diskurzusban megjelenő értelmezések tematikus csomópontjai; a témák illeszkedése a Diákház szubkulturális és/vagy iskolai működéséhez; az értelmezések kommunikálásának jellegzetes formái; a diákok külső színterekről beemelt értelmezéseinek alakulása; a diskurzusban elérhetővé váló, a diákok közös problémájának megoldását segítő tudás.

#### 3.1. Szubkulturális és iskolai működés.

Dolgozatom egyik kiinduló állítása, hogy a diákházi diskurzust alapvetően két különböző értelmezési keret és a hozzájuk tartozó kommunikációs viselkedések, ill. ezek funkciói határozzák meg, amelyeket összefoglalóan működésmódoznak hívok. Az egyik az *iskolai működésmód*. Az intézményi formalitásokat elutasító, a tanárokkal/felnőttekkel szemben (negatív élményeik miatt is) gyanakvó, társadalmi státuszukat, ideológiai elkötelezettségüket, (szub)kulturális és egyéb önértelmezéseiket tekintve sokszor nagyon különböző diákokkal végzett munkához a tanárok sajátos pedagógiai

rendszer alakítottak ki. Megszüntették a legtöbb hagyományos iskolai formalitást, szabályt, fegyelmező és pedagógiai eszközt (pl. magázódás, bejárás kötelezettség, napi számonkérés, intő, korcsoport szerinti osztályok). Helyettük alternatív formális és nem formális fegyelmező technikákkal (pl. szerződés-kötés, figyelem megvonása/megadása, egyezkedések), személyre szabott bánásmóddal és tanulási tervvel, a tanárok segítő kommunikációját és tudásmegosztását kontrolláló munkacsoporttal (stáb), a diákok mentori támogatásával és az iskolai döntéshozatalba való (bizonyos szintű) bevonásával dolgoznak. Ez kiegészül egyéb formális és nem formális, de nevelési/oktatási céllal strukturált eszközökkel, gyakorlatokkal (pl. vizsgák és a vizsgákon időszakosan alkalmazott hagyományos fegyelmező eszközök, mint ülésrend, időkeretek betartatása, kommunikáció szigorú kontrollja) és szabályokat (pl. alkohol- és drogfogyasztás, ill. -terjesztés tilalma, fegyver vagy annak látszó tárgy behozatalának tilalma, évi legalább három vizsga letételének kötelezettsége), ill. a hozzájuk kapcsolódó (pl. tanulásra, önállóságra, felelősségvállalásra kapacitáló) kommunikáció.

A másikat *szubkulturális működésmódnak* nevezem, ahova egyes szubkulturális közösségekben szokásos vagy azokhoz nagyon hasonló gyakorlatok és jelenségek tartoznak. Ilyenek a Diákházra nagyon jellemző közvetlen viszonyokban (pl. diák-tanár tegeződés, közös beszélgetések, étkezés, munka, zenélés és játék a tanáriban, az iskolai terek szabad használata) megnyilvánuló *communitas* élménye, és egyéb, már említett szubkulturális koncepciók gyakori alkalmazása, megjelenése (pl. szimbolikus deviancia, védelmező provokáció). Ross Haenfler általam alkalmazott szubkultúra-definíciójának megfelelően ide tartozik továbbá a csoport tagjainak

*közösen osztott identitása, megkülönböztető jelentésekkel* felruházott elképzeléseik, gyakorlataik és tárgyaik, ill. a konvencionális(nak tekintett) társadalommal szembeni *ellenállás* vagy ahhoz viszonyított *marginalitás* érzetének igen jellemző és sokszor látványos megnyilvánulásai. (Ugyanakkor szervezetsége miatt a diákházi közösség nem felel meg Haenfler definíciójának, amelynek része a szociális hálózat diffúz jellege.)

### *3.2. A szintér résztvevői*

A kutatás második szakaszában a Diákházba beiratkozott 107 diáknak nagyjából 70%-ával találkozhattam. Rajtuk kívül főleg a szűkebb munkacsoportot alkotó kilenc tanárral és egy adminisztrátorral, az iskolai gondnokkal, ritkábban hospitáló és óraadó tanárokkal találkozhattam (valamint szülőkkel, könyvelőkkel és egyéb külső munkatársakkal, segítő szakemberekkel, látogatókkal, ill. az iskola környékén járókkal is, akiket nem sorolok a szintér résztvevői közé). A döntően 16-25 éves korosztályba tartozó diákok között a lányok és fiúk aránya 54/46% volt. Többségük a fővárosban lakott, negyedük-harmaduk a budapesti agglomerációból, ritkábban távolabbi helységekből járt be. (Ezek az arányok nagyságrendileg más évekre is érvényesek.)

A Diákházba csak más középfokú oktatási intézményekből kimaradt jelentkezőket vesznek föl. A diákok szociokulturális szempontból (pl. szülők iskolai végzettsége, társadalmi osztálya, státusza, ill. családi és anyagi háttér, életkörülmények, pályaorientáció, etnikai és kulturális háttér, ideológiai elkötelezettség, nemi identitás és vonzódás szerint) igen sokszínű

csoporthoz tartoztak. Ugyanakkor jellemző volt bizonyos periférikus társadalmi kategóriák, devianciák és a depriváció jelenléte (pl. állami gondozott, korai anyaságot vállaló, fogyatékkal vagy részképesség zavarral élő, pszichés problémákkal kezelt, önsértő, drogfogyasztó vagy kisebb szabálysértésekben résztvevő fiatalok). Emellett a diákok és a tanárok között is megjelentek különböző zenei/ifjúsági szubkultúrák (pl. punk, rapper, hippy, *goth*, skinhead, rocker) képviselői.

Az iskolába (a többszörös túljelentkezés mellett) leginkább azok a jelentkezők nyertek felvételt, akiket a felvételi interjúk alapján a tanárok a Diákház segítségére rászorulónak, tanulásra viszonylag motiváltabbnak, és a diákházi viszonyok között működőképesebbnak ítélték meg (de gyakran tettek kivételeket is az előbbi szempontok tekintetében). Legtöbbjükre jellemző a *stabil családi háttér hiánya* (pl. bántalmazás, elhanyagoló szülők vagy a szülő(k) hiánya) és a *negatív iskolai tapasztalatok* (pl. verbális vagy fizikai konfliktusok iskolatársakkal, tanárokkal), emellett megjelennek szorongások, önértékelési zavarok is. (A negatív iskolai élmények a tanárok egy részének beszámolóiban is megjelennek a Diákházba kerülésük fő indokaként.)

### 3.3. A diákok szintéren megjelenített és kezelt közös problémája

A diákházi szintéren zajló kommunikációt a problémamegoldáshoz való hozzájárulása szempontjából vizsgáltam. A diákok iskolaelhagyáshoz vezető problémái sokfélék. Én a (hagyományos) iskolai kommunikációnak az értelmezési keret definíciós problémáira visszavezethető zavarait emeltem ki, amely esetükben típusosnak



mondható. A kommunikációs zavarok háttérében a diákok oldaláról a *serdülőkori krízis* legtöbbjüket jellemző állapotai, következményei és rizikófaktoraik állnak. Ilyenek pl. az önértékesítés, önértékelés, alkalmazkodás problémái, teljesítmény és szociális gátlások, az iskolai teljesítmény zuhanása, marginalizálódás, a szülői/társadalmi elvárásoknak, a társadalmi betagozódás szimbólumainak elutasítása, normák megkérdőjelezése, provokatív magatartás, feltűnő öltözék, hajviselet, testékszerek és tetoválások, trágárság, veszélykeresés, teljesítmény kerülése, alkohol- és drogfogyasztás, szabályszegések, önsértő magatartás, öngyilkossági kísérletek és egyébek. Rizikófaktoroként megjelennek olyan tényezők, mint pl. válások, betegségek, halálozások a családban, bántalmazó vagy elhanyagoló családok, állami gondozottság, rossz szociális körülmények. A serdülőkori krízishez kapcsolódó jelenségek közül szinte minden diák tapasztalataiban és önképében megjelenik egy vagy több. Különösen jellemző a korábbi iskolákban vagy a kortárs csoportban átélt marginalitás, a szociális elszigetelődés élménye.

Ezek a tényezők (helyzetek, élmények, problémák, viselkedésmódok) a diákházi diskurzusban mind a hagyományos iskolai szintéren érvényes elvárásokhoz nem illeszkedő esetekként, vagy másképpen mondván: a legitim módon kommunikatív tehető tartalmak és a diákok kommunikál(hat)atlan értelmezései és problémái közötti *különbségnek*, a diákok „*másságának*” a példáiként. A különbözőség *ténye* kerül középpontba, nem pedig a különbözőség (szociális, kulturális, etnikai, életkorbeli, képességbeli, stb.) dimenziói, így téve a „*másságot*” a nagyon különböző problémákkal és identitásokkal érkező diákok közös problémájává.

Ezt a közös problémát a dolgozatban az *érvénytelenség*

*problémájának* nevezem. Említem Marsha Linehan elméletét, aki az érvénytelenítő hatású szociális környezet lélektani következményeiről ír. Ez a környezet az egyén tapasztalatait, önmagáról, szándékairól, céljairól alkotott interpretációit hibásnak, érvénytelennek, elfogadhatatlannak láttatja. Pszichés zavarokhoz, ill. borderline szindrómához vezethet, ha az egyén nem képes elhagyni vagy megváltoztatni az érvénytelenítő környezetet, ill. nem képes önmagát a környezet elvárásaihoz igazítani.

A „másság” diákházi diskurzusban közösként megjelenő problémájából és Linehan érvénytelenség-konceptiójából kiindulva, de a kommunikáció participációs elméletének elméleti-fogalmi keretében definiálom az *érvénytelenség problémáját*. Itt az érvénytelenség az ágens felkészültségeinek alkalmazhatatlanságát, az ágens által felvetett problémák és értelmezések legitimitásának hiányát jelenti egy adott (intézményi) szintéren. Az intézményi szinterek definitív sajátossága (az ágensek egyéni felkészültségei alapján alakuló kommunikációs szinterektől eltérően) egy *a priori* konstitutív alap megléte, amely kódolja a szintéren legitimnek tekinthető kommunikációs viselkedésre (pl. jelentésadásra, értelmezésre) vonatkozó szabályokat. Ezzel meghatározza a kommunikatív probléma-felismerés és -megoldás lehetőségeit is, ill. biztosítja a szintéren megjelenő értelmezések legitimálásának eljárásait is. A diákházi diákok közös tapasztalataként említem, hogy a hagyományos iskolai szintereken nem tudták érvényesíteni saját felkészültségeiket, sem bizonyos problémáik (ld. serdülőkori krízis) kommunikatívvá tételére, sem azok megoldására. Ezek a szinterek eleve nem kínáltak erre legitim lehetőségeket, és (a szintér legitimitásának megőrzése érdekében) nem is érvényesítették a

diákok próbálkozásait a külső (pl. családi, kortárs, szubkulturális) színterekről beemelt, az iskolai szintéren idegen (még legitimálatlan) felkészültségeik alkalmazására.

A diákok felkészültségeinek elutasításával azok a külső színterek is leértékelődhetnek, amelyekről azokat beemelték, és amelyeken még legitimnek számítottak (pl. punk haj vagy tetoválás egy szubkulturális közösségben), valamint velük együtt az ezekhez a színterekhez kapcsolódó *önértelmezéseik* is. Vagyis akkor beszélnek az *érvénytelenség problémájáról*, ha az nem csupán egy-egy helyzetre vonatkozik, hanem az ágens önképét is érinti, amelyben szerepe van az iskolán kívüli színtereken zajló diskurzusoknak, és az érvénytelenítő kommunikáció hatásával való megküzdés képességének is. Tehát nem (feltétlenül) a diákok hagyományos iskolai színtereit tekintem az érvénytelenség forrásának, csupán kiemelem, hogy ezek a színterek nem segítették, hanem hátráltatták őket a probléma kezelésében.

#### *3.4. A diskurzus főbb tematikus csomópontjai és kapcsolódásuk a Diákház szubkulturális és/vagy iskolai működéséhez*

A diákházi diskurzusban megjelenő értelmezések néhány főbb tematikus csomóponthoz sorolva felrajzolnak egyfajta diákházi normarendszert. A főbb témákba sorolható értelmezések (az esetlegesen megjelenő egyéb értelmezésekkel szemben) ismétlődő módon, egymáshoz, ill. a szubkulturális és iskolai működésmódhoz kapcsolódva szövik át az iskolai kommunikációt, függetlenül a kommunikációs helyzettől és a kommunikáció tárgyától. Egy tanórai verzelemzés során éppúgy megfigyelhetők, mint a tanárok vagy

diákok szünetekben folytatott társalgásiban. A főbb témákhoz tartozó értelmezések prezentálása normatív elvárásként is megjelenik a diákházi diskurzusban.

A diákházi diskurzust meghatározó értelmezések egyik központi csoportját *másság-diskurzusnak* nevezem. Azokat a megnyilvánulásokat és értelmezéseket sorolom ide, amelyek a diákházások és a Diákház „másságáról”, ill. a „másság” társadalmi helyéről szólnak. A másság-diskurzust a *különbözőség és sokszínűség, deviancia, marginalitás, ellenállás* további témáira bontom.

(1) A *különbözőség és sokszínűség* témájához a diákházások egymástól való különbözőségét, és a különbözőséghez, sokszínűséghez való pozitív viszonyt megjelenítő megnyilvánulások tartoznak (pl. a megkülönböztető stílust felértékelő megnyilvánulások, vagy a diákházások közötti különbségeket összemósó kijelentések kerülése.) Ezekből kirajzolódik az individuális különbségeket, jellemzőket messzemenőig toleráló, a diák- és tanárgenerációk váltakozásától függetlenül jelenlévő diákházi értékrend.

(2) A *deviancia* témájába a diákok *valódi és szimbolikus devianciájára* utaló megnyilvánulásokat sorolom. Előbbi értelemben inkább a tanárok használják a diákok rászorultságáról vagy az egyénre szabott bánásmód szükségességéről szóló állításaik alátámasztására (pl. amikor a diákok iskolai karrierjének megakadásait és a mögötte álló okokat említik). A diákoknál inkább pozitív értelemben, a társadalmi normáknak való tudatos, büszkén vállalt ellenszegülésként jelenik meg.

(3) A *marginalitásról* szóló megnyilvánulások magukba

foglalják a többségi kirekesztő viselkedés következményeként megjelenő negatív marginalitást, valamint egyfajta „elitista” eltávolodást a konvencionálistól, a társadalom kicsinyes, szűklátókörű, kispolgári, „konformista” tagjaitól. Előbbi megjelenik pl. az iskolai és kortárs csoportokból kiszoruló, bántalmazott diákok beszámolóiban, utóbbi az „átlagembereket” és a „strigulázós” világot lesajnáló megnyilvánulások mellett a tanároknak a Diákház egyediségéből, a más (hagyományos és alternatív) iskoláktól való pedagógiai távolságából fakadó perifériás pozíciójára utaló megjegyzéseiben.

(4) Az *ellenállás* témájába a konformista „fösodort” jelképező vagy a „többségi” társadalom szabályait betartatni igyekvő személyek bosszantását, megbotránkoztatását, a velük való konfliktusokat, vagy az ezekről szóló beszámolókat sorolom. Ezek amellet, hogy a serdülőkori autoritáskonfliktus egyik formájának tekinthetők, védelmező provokációként működve segítenek fenntartani a Diákház és a külvilág közötti szembenállás képzetét. (Ide tartozik pl. amikor egy tanár a diákokkal együtt provokálta a más iskolákból érkező, szemükben szűklátókörű megfigyelőket.) A másság-diskurzus a *különbözőség*, *marginalitás* és *szembenállás* szubkulturális koncepcióihoz hasonló értelmezések elérhetővé tételével a Diákház szubkulturális működéséhez kapcsolódik.

A másság-diskurzus témái mellett hangsúlyos még az *önállóság és felelősségvállalás* témája, amelybe a diákok tanulmányi és egyéb iskolai ügyeikkel (pl. bejárás, felkészülés) kapcsolatos döntési szabadságára, illetve a döntéseikkel járó és saját iskolai előrehaladásukkal kapcsolatos felelősségükre utaló megnyilvánulások tartoznak. Ide sorolom továbbá azokat a

megnyilvánulásokat is, amelyekkel a tanárok a diákokat bátorítják, hogy vegyék igénybe a számukra fontos ügyek képviselőitélre rendelkezésre álló lehetőségeket, fórumokat (pl. petíciók, érdekképviselői gyűlések) akár diáktársaikkal, akár a tanárokkal vagy az iskolával szemben is. Az önállóság és a felelősségvállalás témájába tartozó megnyilvánulások a Diákházban egyszerre jelenítik meg a felnőtt viselkedésre irányuló társadalmi elvárást, és a hagyományos iskolai kötöttségekkel való leszámolást, így az iskolai és a szubkulturális működésmóddhoz egyaránt kapcsolódnak.

A *tudás* témájába a tudás, képzettség, okosság és a társadalmi státusz közötti kapcsolatot megjelenítő (olykor nagyon didaktikus) megnyilvánulások tartoznak. Ez a kapcsolat egyrészt negatív színben tűnik föl a más iskolákban tanító és a tudás kizárólagos jogához ragaszkodó tanárokról, a tudáshoz kapcsolódó státuszukkal visszaélő személyekről szóló történetekben, másrészt pozitív színben, a *tényleges* tudást a kiüresedő formális hierarchiával szembeállító megnyilvánulásokban. A tudás témája az elutasított társadalmi struktúrát és a struktúra visszásságaival szembeni állásfoglalást egyaránt megjeleníti, így az önállóság és felelősségvállalás témához hasonlóan az iskolai és a szubkulturális működésmóddhoz is kapcsolódik.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> A dolgozatban a témák között jelenítem meg a *communitas* és a struktúra megnyilvánulásait is, amelyekre ebben az összefoglalóban később utalok majd.

### 3.5. Az értelmezések és értékítéletek kommunikálásának (nyilvánossá tételének) jellegzetes formái

A diákházi diskurzus főbb témaköreibe tartozó értelmezések megjelenítésének hét, rendszerint a diákházások által is figyelemmel kísért jellemző formáját írom le.

(1) A személyes megjelenést formáló külső (ruházati és egyéb) elemek és a testkezelés *stílusa*. Ezekkel a diákok egy része saját szubkulturális színterén szokásos módon jeleníti meg különbözőségét, egyediségét, „devianciáját”, ill. utal a társadalom „főáramától” való távolságtartására (pl. punk, rasztás és szokatlan módokon nyírt/festett hajjak, tetoválás, testékszer, a hagyományosan nemek szerint eltérő stíuselemek keverése).

(2) A bizonyos ifjúsági/zenei/szubkulturális – még kifejezettebben a punk – színterek hasonló gyakorlataival párhuzamba állítható diákházi *dekoráció*, amelynek elemei alkalmasak az önkifejezés, kreativitás, „másként gondolkodás”, a hatalommal való szembeszegülés és autonómia kifejezésre (pl. leselejtezett és újrafelhasznált tárgyakból kialakított kollázsok és eszközök, társadalomkritikai élű montázsok, *street-art* elemek, közvetlen hangvételi, esetlenül megfogalmazott hirdetések).

(3) A diákok és tanárok által *elmesélt történetek*, amelyek szereplői vagy eseményei példabeszéd-szerűen jelenítenek meg az előadó és a hallgatóság által tanulságként levonható fontos diákházi értelmezéseket, értékítéleteket és ideákat. (Ilyenek pl. a státuszok kiüresedő rendjét a tudással, emberséggel szembeállító történetek, amelyekben magasabb státuszú személyek pökhendinek, vagy erősen strukturált rendszerek tagjai mélységesen butának tűnnek fel.)

(4) A tanárban és az iskola előtérben kialakuló, diákok és tanárok alkotta pár fős *beszélgető-körök*, amelyeket többen is figyelemmel kísérek. Ezek gyakran a diákok provokatív megnyilvánulásából kiinduló beszélgetések köré szerveződnek, és egyebek mellett a *communitas* élményét keltő közvetlen tanár-diák viszonyokat is tükrözik. (Pl. egy tanárt drogfogyasztással meggyanúsító, vagy a tanárok munkáját leértékelő diákok provokációiból kiinduló beszélgetések, amelyekbe a tanárok indulatok nélkül csatlakoznak be.)

(5) A deviáns viselkedéseket, tulajdonságokat (pl. drogfogyasztás, női homoszexualitás, marginalitás) karikírozott, eltúlzott formában megjelenítő, néhány fős, rögtönzött *performatív aktusok*. Ezekben néha a deviáns életmód megmosolyogtatóan gyermeki eljárásait (pl. „kokain” aprítása matematikaórán használt vonalzóval), máskor traumatikus élmények zavarba ejtő feldolgozását is láthatjuk (pl. egy cigánylány cigányokat verő skinheadekről szóló éneke).

(6) Az Albert-napi<sup>6</sup> programok során előadott, előre megírt és elpróbált rövid dramatikus játékok és táncbemutatók, amelyekben a *státuszmegfordítás* karneváli formáihoz hasonló módon figurázzák ki a státuszok (Diákházban is érvényes) hierarchiáját, a *férfi-nő, idős-fiatal, érett-éretlen, okos-butá* dimenziók megfordításával. Ilyenek pl. a képzetlenséget, butaságot jelképező szerepek (óvodások, plázacicák) eljátszása, férfiak női és nők férfi jelmezbe öltözése.

(7) Az *online felületek* (iskola weboldala, közösségi oldalak), amelyeken az iskolai működéshez kapcsolható tartalmak (pl.

---

<sup>6</sup> A Diákház évenként megrendezett ünnepe.



vizsgaidőpontok kihirdetése, diákok kapacitálása az iskolai megjelenésre) és a szubkulturális működésmódhoz kapcsolható tartalmak (pl. *communitast*, szubkulturális stíluselemeket megjelenítő fotók és kommentek) egyaránt megjelennek.

### *3.6. A diákok külső színterekről beemelt értelmezéseinek alakulása*

Az iskolai színtereket interkulturális kommunikációs szintérnek tekintem, az interkulturális kommunikációt pedig a különböző diskurzusok (résztevői) között zajló, az értelmezési keret meghatározásáért, saját értelmezési kereteik alkalmazásáért folytatott küzdelemként értelmezem. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy az iskolai értelmezési keretbe beemelt (szubkulturális, etnikai, vallási, nemi, szociális vagy egyéb alapon definiált) külső színtereken érvényes értelmezéseket egyaránt (kulturális) identitások megjelenítésének tekintsem, és az értelmezések legitimálásának vagy elutasításának eseteit összefüggésbe hozzam a kommunikációban résztvevők önértelmezésében megjelenő érvényesség/érvénytelenség élményével.

Amíg a hagyományos iskolai színtereken a diákok szintéridegen értelmezéseit gyakran nem legitimálták, addig a diákházi szintéren a formális fegyelmező eljárások hiánya miatt a diákok viselkedése és értelmezései (a szélsőséges eseteket leszámítva) formálisan nem minősülhetnek illegitimnek. Ez lehetőséget ad a diákok számára, hogy alkudozzanak a tanárokkal a külső színterekről beemelt értelmezéseik legitimációja felett. Az alkudozás során a tanárok az iskolai és a diákok által prezentált (ön)értelmezések (pl. a „radikális” fogalmának történelmi vagy

skinhead szubkulturalista értelmezése) között egyensúlyozva igyekeznek teret adni a diákoknak a megmutatkozásra. A diákok értelmezései nem mindig nyernek legitimitást az iskolai szintéren, de az alkudozásokban így is a világ egy lehetséges leírásaként jelenthetnek meg, így hozzájárulva az *érvényesség* élményének kialakulásához.

### *3.7. Az érvénytelenség problémájának megoldásához hozzájáruló többlet-felkészültség*

A diákházi diskurzus a benne résztvevők számára egyszerre teszi hozzáférhetővé a státuszemelkedés szubkulturális és formális intézményi módját. Az előbbi forrása a másság-diskurzus, amelyben a diákok „mássága” értéként és csoportképző tényezőként jelenik meg, nem az érvénytelenség, hanem az *érvényesség* élményéhez járulva hozzá. Az iskolai működésmód ugyanakkor biztosítja a szubkulturális működés formális intézményi keretek között tartását, amely a diákok viselkedésének szabályozásával lehetséges (eszközei a már említett alkudozások, a diákok saját vállalásaira épülő szerződések, a tanárok segítő eszközeit és kommunikációs stratégiáit biztosító stáb és a mentor rendszer). Ez teszi lehetővé, hogy a szubkulturális működésből származó „haszon” elősegítse a formális intézményi rendszerben is érvényesnek tekintett státuszemelkedést (érettségi bizonyítvány megszerzése).

A szubkulturális és iskolai működés párhuzamossága két egymással ellentétes társadalmi állapot, a *communitas* (a diákházások közötti rangbéli egyenlőség) és a struktúra (a tanárok és diákok közötti hierarchikus viszonyok) egyidejű átélhetőségét biztosítja. Az

iskola irányításához szükséges hierarchikus állapotok fenntartása és a formális struktúrának ellenálló diákok előli elrejtése állandó konfliktusként terheli, de mozgásban is tartja a diákházi diskurzust. A konfliktusból keletkező feszültség oldásának bevett gyakorlatai alakultak ki (a *communitas*-élmény határait kitapogató, feszegető provokatív megnyilvánulások, a hierarchiával szembeni nyílt állásfoglalás, a tanár státuszát megkérdőjelező gondolatok őszinte kifejezése, valamint a hierarchikus viszonyokra rámutató tréfák). A szubkulturális és az iskolai működés, a *communitas* és a struktúra kölcsönösen érvényesítik egymást. A struktúra teszi fenntarthatóvá a *communitast*, a *communitas* élménye és a hierarchia retorziók nélküli megkérdőjelezésének lehetősége pedig elfogadhatóvá teszi a diákok számára az iskolai hierarchikus struktúrát, így a struktúrán való kívülállás átélése válik a strukturális pozícióemelkedéshez vezető úttá. Ebben a tekintetben a Diákház egyfajta terápiás színtérként az átmeneti rítusok liminális szakaszának elkülönítő és azt követő befogadó szakaszának visszaillesztő funkcióit látja el.

A diákházi színtéren hozzáférhető többlet-felkészültség/tudás fontos eleme a *kölcsönössége*, közösként felismert volta (azaz annak tudása, hogy ezen a színtéren lehetőség van a saját igények és értelmezések érvényesítésére), amely a tudás együttes alakításának (ld. közösségi kommunikáció, alkudozások, megkérdőjelezések) köszönhetően jön létre.

Szintén fontos elem a másság-diskurzus hatása a diákházások identitáskonstrukciós, ill. társadalmi kategorizációs gyakorlataira, amelyek során a „másság” nemcsak jellemzőként vagy az iskolai kimaradásra vonatkozó általános magyarázóelvként jelenik meg, hanem az *önmeghatározás* elemévé is válik (vagy sok

diákházasnál már eleve az volt). Ebben a diskurzusban a „hagyományos” vagy „konform” (iskolai) világ, valamint az előbbtől különböző és élesen elkülönülő saját világ társadalmi kategóriáin keresztül teremődik meg a Diákház mint közösség. Közösségként (bár nem definiálható szubkulturaként) a szubkulturális közösségek Rácz József által leírt szociális és védő funkcióit is ellátja. Ezek a kirekesztettség-élmény csökkentése, önértékelés javítása, a társadalom leértékelésével szemben biztonságot nyújtó, közös háttértudással rendelkező csoport alakítása, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákházások számára az individualizáció és a „valahova tartozás” egyszerre legyen átélhető.

A diákházi „megoldás” még egy fontos összetevője, hogy a szubkulturális és iskolai értelmezéseket egyaránt magába olvasztó diskurzusban a különbözőség, ellenállás, marginalitás a stílus mellett a tudáson keresztül is megjeleníthetővé válik, amivel a diákokat a „valódi” devianciák helyett a deviancia ártalmatlanabb (és „okosabb”) szimbolikus megnyilvánulásaival való azonosulás felé tereli.

A Diákház az intézményesített, hierarchizált rendszereken való kívülállás élményét intézményesített működésmódként illeszti be az oktatási rendszerbe. Az iskolai kimaradás, ill. a (kulturális) másság (vagy érvénytelenség) problémájának megoldására egy olyan eszközt tesz elérhetővé az egész rendszer számára, amely ebben a rendszerben korábban nem létezett.

#### 4. Főbb hivatkozások

Anderson, Tammy L. [2014]: Connections. Marginality, identity and music scenes. In. u.ő. (szerk.): *Understanding deviance. Connecting classical and contemporary perspectives*. Routledge, London, p. 507-516.

Anderson-Levitt, Kathryn M. [2012]: Anthropologies and ethnographies of education worldwide. In. u.ő. (szerk.): *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books, New York, p. 1-28.

Becker, Howard S. [1966]: *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*, The Free Press, New York.

Bennett, Andy [2003]: The use of 'insider' knowledge in ethnographic research on contemporary youth music scenes. In. Bennett, Andy, Cieslik, Mark, és Miles, Steven (szerk.): *Researching youth*. Palgrave MacMillan, New York, p. 186-199.

Blackman, Shane [2007]: 'Hidden ethnography'. Crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, 41(4), p. 699-716.

[2014]: Subculture theory. An historical and contemporary assessment of the concept for understanding deviance. *Deviant Behavior*, 35(6), p. 496-512.

Brubaker, Rogers és Cooper, Frederick [2000]: Beyond identity. *Theory and Society*, 29(1), p. 1-47.

Carbaugh, Donal [1989]: The critical voice in ethnography of communication research. *Research on language and social interaction*, 23 (1-4), p. 261-281.

[2005]: *Cultures in conversation*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Cohen, Albert K. [1955]: *Delinquent boys. The culture of the gang*. Free Press, New York.

- Cohen, Phil [1980]: Subcultural conflict and working-class community. In. Hall, Stuart, Hobson, Dorothy, Lowe, Andrew és Willis, Paul (szerk.): *Culture, media, language. Working papers in cultural studies 1972-79*. Routledge, London, p. 66-75.
- Delamont, Sara [2012]: The parochial paradox. Anthropology of education in the anglophone world. In. Anderson-Levitt, Kathryn M. (szerk.): *Anthropologies of education. A global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Berghahn Books, New York, p. 49-69.
- DeWalt, Kathleen M. és DeWalt, Billie R. [2002]: *Participant observation. A guide for fieldworkers*. AltaMira Press, Walnut Creek.
- Douglas, Mary [2003]: *Rejtett jelentések*. Osiris, Budapest.
- Erikson, Erik H. [1950]: *Childhood and society*. Norton, New York.
- Feischmidt Margit [2007]: Az antropológiai terepmunka módszerei. In. Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum, PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, p. 223-233.
- Geertz, Clifford [2001a]: „A bennszülöttek szemszögéből”. Az antropológiai megértés természetéről, In. u.ő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Osiris, Budapest, p. 227-245.
- [2001b]: Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In. u.ő: *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Második, javított kiadás. Osiris, Budapest p. 194-226.
- Gelder, Ken [2005]: The field of subcultural studies. In. u.ő. (szerk.): *The subcultures reader*. 2. kiadás. Routledge. London, p. 1-15.
- Gyenge Eszter [2014]: Krízisek gyermek- és serdülőkorban. In. Vörös Viktor, Osváth Péter, Árkovits Amaryl és Csürke József (szerk.): *Mindennapi kríziseink. A lélektani krízis és a krízisintervenció kézikönyve*. 2. kiadás. Oriold, Budapest, p. 171-185.

- Haenfler, Ross [2013]: *Subcultures. The basics*. Routledge, London.
- Hajduska Marianna [2015]: *Krizislélektan*. 3. bővített kiadás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hall, Stuart [1996]: Introduction: Who needs 'identity'? In: Hall, Stuart és du Gay, Paul (szerk.): *Questions of cultural identity*. Sage, London, p. 1-17.
- Hall, Stuart és Jefferson, Tony (szerk.) [1976]: *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*. Hutchinson, London.
- Hamp Gábor [2006]: *Kölcsönös tudás. Kommunikáció és megismerés*. Typotex, Budapest.
- Hebdige, Dick [1979]: *Subculture. The meaning of style*. Routledge, London.
- Hodkinson, Paul [2005]: Insider research in the study of youth cultures. *Journal of youth studies*. 8(2), p. 131-149.
- Holmes, Thomas H. és Rahe, Richard H. [1967]: The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, 11(2), p. 213-218.
- Horányi Özséb [2007]: A kommunikáció participációra alapozott felfogásáról. In. u.ő (szerk.): *A kommunikáció mint participáció*. AKTI – Typotex, Budapest, p. 246-264.
- Jorgensen, Danny L. [1989]: *Participant observation. A Methodology for human studies*. SAGE, London.
- Linehan, Marsha M. [2010]: *A borderline személyiségzavar kognitív viselkedésterápiája*. Medicina, Budapest.
- Mahon, Jennifer és Cushner, Kenneth [2012]: The multicultural classroom. In. Jackson, Jane (szerk.): *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge, Abingdon, p. 434-448.

- Martin, Judith, Nakayama, Thomas és Carbaugh, Donald [2012]: The history and development of the study of intercultural communication, and applied linguistics. In. Jackson, Jane (szerk.): *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Routledge, Abingdon, p. 17-36.
- Muggleton, David [2002]: *Inside subculture. The postmodern meaning of style*. Berg, Oxford.
- Pete Krisztián és P. Szilczl Dóra [2007]: A kommunikáció intézményeiről. In. Horányi Özséb (szerk.): *A kommunikáció mint participáció*. AKTI – Typotex, Budapest, p. 17-100.
- Rácz József [1998]: *Ifjúsági (szub)kulturák, intézmények, devianciák. Válogatott tanulmányok*. Scientia Humana, Budapest.
- Shannon, Claud E. és Weaver, Warren: *A kommunikáció matematikai elmélete. Az információelmélet születése és távlatai*. Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár, Budapest
- Straw, Will [1991]: Systems of articulation, logics of change. Communities and scenes in popular music. *Cultural studies*, 5(3), p. 368-388.
- Thornton, Sarah [1995]: *Club cultures. Music, media and subcultural capital*. Polity, Cambridge.
- Turner, Victor [2002]: *A rituális folyamat. Struktúra és antistruktúra. A Rochesteri Egyetemen (Rochester, NewYork) 1966-ban tartott Lewis Henry Morgan-előadások*. Osiris, Budapest.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. és Jackson, Don D. [2009]: *Az emberi érintkezés. Formák, zavarok, paradoxonok*. Animula, Budapest.



## 5. A témakörrel kapcsolatos publikációk jegyzéke

Szentesi Balázs [2013a]: A (szub)kulturális kategorizáció mint pedagógiai eszköz. Egy alternatív középiskola belső diskurzusai kulturális és kommunikációs megközelítésben. In. Szász Antónia és Kirzsa Fruzsina (szerk.): *Kultúrakutatás és narratíva. Tanulmánykötet A. Gergely András tiszteletére 60. születésnapja alkalmából*. Budapest: MAKAT – L'Harmattan, p. 296-310.

[2013b]: Konfliktusok és alkuk. Cigány gyerekek és magyar nevelők interkulturális diskurzusa egy oktatóprogram foglalkozásain. In. Szuhay Péter (szerk.): *Távolodó világaink. A cigány-magyar együttélés változatai*. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest, p. 231-246.

[2018]: A belső pozíció haszna. A saját közösség kutatásának tapasztalatai. *Kultúra és közösség*, (9)4, p. 89-101.

### **Megjelenés alatt:**

[2019a]: Másság és alkudozás. Az érvénytelenség problémájának megoldása egy alternatív gimnáziumban. *Jel-kép*

[2019b]: Másság, felelősségvállalás és tudás. A szubkulturális és intézményi értelmezések összefonódásának haszna egy alternatív gimnázium belső diskurzusában. *Socio.hu*