



nokat, hogy biztos, hogy egy fehér embert száz százalék kirúgtak volna azonnal, ezzel a csajjal már csomószer volt hasonló helyzet, és csak most rúgták ki. Félnek a tanárok – szerintem – biztos. Sokszor beszélek az osztálytársaimmal is ezekről, és tanárok nem tudnak mit csinálni velük”.

### Összegzés

A tanulók az iskolai konfliktusok megoldásában kulcsszereplőnek a pedagógusokat tekintik. Ugyanakkor jól látszik, hogy érzékelik azt, hogy a feladatok megoldásához a pedagógusok csekély eszköztárral rendelkeznek. Az is világos a tanulók egy része előtt, hogy a közoktatásban lezajló folyamatok nem minden esetben kedveznek az agresszió megfékezésének. Az iskolabezárások és összevonások sok esetben olyan tanulói összetétel kialakulásához vezetnek, amely kezelhetetlen a pedagógusok számára.

Azt is megfogalmazták a tanulók, hogy nem lehet ezt a problémát a szülők felelőssége nélkül tárgyalni. Sokan úgy látják közülük, hogy azokban az esetekben, amikor a szülői ház nem tett meg mindent a nevelés terén, akkor már az iskolának csak csekély reményei lehetnek a sikeres kompenzációra.

Különösen a szakiskolák esetében jelent meg az, hogy az iskolai konfliktusok egy részének erős etnikai színezete volt, amelynek az eredete abban kereshető, hogy ezekben az iskolákban sokkal magasabb arányban jelennek meg a roma származású tanulók, mint az érettségit (is) nyújtó középiskolákban. Az ilyen jellegű problémák kezelésére az iskoláknak és a pedagógusoknak nincsenek módszereik és megoldásaik.

*Mayer József & Vigh Sára*

## Társadalmi-dráma az oktatás szolgálatában

### A színházi nevelés és az „iskolai erőszak”

*„Mivel a színház (...) határszituációkat hordozó, veszélyes, önmagát megkétszerező játék, konvencióknak kell szegélyeznünk: olyan eszközöknek, melyek a helyszínt és magát az eseményt biztonságossá teszik. Biztos térben, biztonságos időben a cselekvések egészen a szélsőségekig is elmehetnek, s még szórakoztatnak is.”*

*(Richard Schechner: A performansz)*

Az itt olvasható esettanulmány egy olyan kutatás részeként született, amely a színházi nevelés pedagógiai hatékonyságával, hatásaival, recepciójával foglalkozik, és kiemelten e módszer társadalmi hasznosságát vizsgálja. Konkrétabban azt a tanulási folyamatot, amely a színházi nevelés terében jön létre, és amelyben a társadalmi, illetve a társas együttéléssel kapcsolatos tudások, készségek, tapasztalatok megmozdulnak, egyeztetésre kerülnek, és újrafogalmazódnak. A kutatás egy kiválasztott színházi nevelési program recepcióját vizsgálta különféle befogadói csoportok körében. A közel 10 hónapos, kvalitatív módszereket alkalmazó kutatás során végigkövettem a legnagyobb magyarországi színházi nevelési társulat, a Káva Kulturális Műhely egy programjának teljes kidolgozását

és színreviteli folyamatát, majd csoportos és négy szemközti interjúkat készítettem a létrejött programban résztvevő gyerekekkel és pedagógusaikkal.<sup>1</sup> Mivel a kutatás vizsgálati terepévé tett színházi nevelési program a kortárs csoporton belül megvalósuló bántalmazással, és az áldozattá válás különféle helyzeteivel foglalkozik, munkám hozzájárulhat „az iskolai erőszak” problémájával foglalkozó aktuális tudományos törekvésekhez, illetve pedagógiai javaslatokhoz is.

## Bevezetés

Az itt következő esettanulmány megértéséhez azonban nélkülözhetetlen, hogy az olvasó előzetesen birtokában legyen néhány alapvető információnak azzal kapcsolatban, hogy mi is az itt többször említett „színházi nevelés” (1), mi is a „Káva Kulturális Műhely” (2), hogyan is épül fel és működik a kortárs csoporton belüli erőszakkal foglalkozó színházi nevelési program (3). Illetve, hogy az itt prezentált esettanulmány milyen kutatási kontextusba illeszkedik, milyen módszerrel, milyen kérdésfeltevések mentén készült (4).

(1) A *színházi nevelés a színház*, a dráma és a dráma-pedagógia eszközeivel dolgozó pedagógiai gyakorlat. Valójában egy körülbelül három órás, iskolai osztályoknak tartott foglalkozásról van szó, amely (alkalmazkodva a résztvevők korosztályi érdeklődéséhez és sajátosságaihoz) egy-egy társadalmi vagy társas együttéléssel kapcsolatos problémát dolgoz fel színházi jelenetek és drámás módszerek segítségével. Ez azt jelenti, hogy egy előzetesen megfogalmazott, és színházi jelenetek formájában színre vitt, feltételezetten a gyerekek mindennapi életében jelenlévő, és őket hétköznapi élethelyzeteikben kihívások elé állító problémát a színház felkínálta különféle szerepeken és játéklehetőségeken keresztül „járhatnak be” a résztvevők.<sup>2</sup>

(2) A *Káva*, az a színházi nevelési csoport, ahol kutatásomat végzem, 1994 óta működik. A Marczibányi Téri Művelődési Központban tartják programjaikat a 8–18 éves korosztály számára. Kutatásom évében, a 2007/2008-as évadban a társulatnál 8 színész-drámatanár dolgozott, és ebben az évadban a csoport 136 színházi nevelési foglalkozást tartott 5 különböző témában. Ezek a témák a következők voltak: Az idők helye a családban és a társadalomban (Szent Család); Dominancia, előítéletek, kirekesztés (Digó); barátság, tolerancia, elfogadás (Istenek ajándéka); a kábítószerelés kapcsán a felelősségről és a családon belüli kapcsolatokról (Flashback); illetve végül a kutatásomban is szereplő Hinta című foglalkozás, a kortárs csoporton belüli bántalmazásról és az áldozat helyzetéről.<sup>3</sup>

(3) A *Hinta* című *színházi nevelési program* 11–12 éveseknek (5.–6. osztályosoknak) szól, és a kortárs csoporton belüli erőszakkal és bántalmazással, illetve konkrétan az áldozattá tétellel, az áldozattá válással, az áldozati szereppel, a megfélemlítés helyzeteivel foglalkozik.<sup>4</sup>

1 A kutatás a Káva Kulturális Műhely megbízásából készül elsődlegesen azzal a céllal, hogy megfelelő tudáshoz jussunk a foglalkozásokon megvalósuló tanulási folyamatról, a program hatásairól és hatékonyságáról, valamint pedagógiai sikerességéről.

2 Néhány magyar nyelvű szöveg a módszerről: Bolton, Gavin: A tanítási dráma elmélete, Marczibányi Téri Művelődési Központ, 1993; Neelands, Jonathan: Dráma a tanulás szolgálatában, Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest, 1994.

3 Továbbiak a Káváról és színházi nevelési foglalkozásairól a csoport saját honlapján található: [www.kavaszhaz.hu](http://www.kavaszhaz.hu).

4 A Káva *Hinta* című programján az elmúlt évadban 42 iskolai osztály vett részt, vagyis körülbelül ezer, 11–13 éves gyerek.



A foglalkozás egy olyan történet köré szerveződik, amelyben egy játszótéren négy fiatal tölti együtt az idejét. Egyikük azonban folyamatosan alárendelt és kiszolgáltatott viszonyba kerül a többiekhez képest. Az egymást követő helyzetekben ennek a kiszolgáltatottságnak, áldozati pozícióba kerülésnek illetve az ebből való kitérés képtelenségének különböző variációi játszódhatnak le. A történet mikrovilágában tehát egy, az erőszak és az áldozattá tétel aktusai által uralt, ezek mentén szerveződő tér jön létre. A foglalkozás által felvetett probléma (az agresszivitás, a bántalmazás) ily módon nem egy leküzdendő, leküzdhető ellenségként jelenik meg, hanem egy sajátos teret („az erőszak játszótérét”) létrehozó jelenségként jön létre. Az ebben a térben létrejövő kényszerpályák és cselekvési lehetőségek lesznek a foglalkozás témái. Vagyis a feladat ebben a térben a mozgáslehetőségek keresése, illetve cselekedeteink és perspektíváink reflexíbbé tétele lehet. A foglalkozás ennek érdekében lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy a megszokottól eltérő módokon járják be és tapasztalják meg ezt a teret, illetve a benne létrejövő viszonyokat. Hiszen ebben a játéktérben az erőszak relációi nem az erőszak elszívését szolgálják, hanem azt, hogy a gyerekek védett keretek között, de „élesben” tapasztalják meg ezeket a relációkat, és ezáltal tegyenek szert saját tapasztalatokra, illetve saját készségekre a tapasztalataik kezelésében.

(4) A kutatás nyomán elkészült *esettanulmányok* tehát a Hinta című színházi nevelési foglalkozás csoportonként különböző recepcióját hivatottak bemutatni. Az esettanulmányok minden esetben a foglalkozáson való részvétel, a gyerekekkel folytatott csoportos beszélgetés, és a foglalkozáson jelenlévő pedagógussal készített félstrukturált interjú alapján készültek. Az ezek nyomán született elemzések a következő kérdések mentén bomlanak ki:

- A bántalmazásnak milyen mechanizmusai vannak jelen az adott osztályban?
- Milyen egyéb mechanizmusok határozzák meg a csoport-dinamikát?
- Hogyan kezeli az iskolai pedagógia a bántalmazás jelenlévő mechanizmusait?
- Hogyan mozdulnak meg a bántalmazáshoz kapcsolódó jelentések a színházi nevelési foglalkozás nyomán? Milyen tanulás történik ezzel kapcsolatban?
- Hogyan ér össze (erősíti vagy gyengíti egymást) az iskola és a színházi nevelési foglalkozás pedagógiája a bántalmazással kapcsolatban?

Az itt olvasható esettanulmány szintén ezekre a kérdésekre válaszol a *Hinta* programon részt vett egyik osztállyal szerzett tapasztalatok alapján.

Sajátossága, hogy ebben az osztályban egy a pedagógussal kialakított partnerségen, és a gyerekek közötti szolidaritás erősítésén alapuló pedagógia működik a hétköznapokban, amelynek nyomán egy durvának tűnő közegben az iskola mégis valamiféle alternatívát nyújtó burokként képes működni. A kérdés, hogy miként alakulnak és kerülnek kezelésre a bántalmazás mechanizmusai ebben a közegben, és a színházi nevelési foglalkozás hogyan mozdítja meg az ezzel kapcsolatban kialakult jelentéseket.

### „De mi tényleg meg tudjuk oldani!” Esettanulmány egy Budapest belvárosi iskola hatodikosairól.

1. „Az csak egy rövid jelenet volt, de mi így az osztályban annyit gondolkodtunk róla...” A foglalkozás a következő helyzetet viszi színre: egy tanárnő szemtanúja lesz a bántalmazó szituációnak. A jelenlevők (az áldozati szerepben lévő fiú éppúgy, ahogy bántalmazói) köszönnek is neki, ám a tanárnő továbbmegy, és a bántalmazás ugyanúgy folytatódik

tovább. A foglalkozás ezt a jelenetet később „visszajátssza”, majd hirtelen, a lelepleződés drámai pillanatában a szituáció képpé merevedik. A gyerekek ezen a ponton léphetnek be a helyzetbe, oly módon, hogy az egyes szereplők gondolatait hozhatják létre, egyes szám első személyben, mintha maguk a szereplők gondolnák.

Áron (az áldozattá tett fiú) helyében azt gondolják:	Sanyi (az egyik bántalmazó) helyében azt gondolják:	Botond (a „főnök”) helyében azt gondolják:
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Meg fog menteni a tanárnő!</li> <li>– Megmondjam?</li> <li>– Örülök, hogy megment!</li> <li>– Végre nem fognak bántani!</li> <li>– Hála az égnek, hogy épp erre jött!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Megint belekeveredtem!</i></li> <li>– Megint intőt fogok kapni!</li> <li>– <i>Félek, hogy mi lesz!</i></li> <li>– <i>Mit mond a szüleimnek a tanár?</i></li> <li>– <i>Bárcsak meg se ismerne!</i></li> <li>– <i>Na ezt most megszívom!</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Ő nem fél.</i></li> <li>– Engem még egyszer se kapott el.</li> <li>– <i>Ideges, de nem fél.</i></li> <li>– <i>Menjen el a tanárnő, hogy folytassuk.</i></li> <li>– <i>Magabiztosabb, erősebb.</i></li> <li>– <i>Én vagyok a főnök! – gondolja.</i></li> </ul>

Vagyis egy olyan helyzet jön létre, amelyben áldozatként lehet számítani a tanár segítségére, bántalmazóként tartani kell a cselekedet következményeitől, a „nagymenő” perspektíva pedig viszonylag nehezen tud „sajátként” (E/1-ben) megvalósulni.

Az ezt követő kérdésre, hogy vajon a tanárnő miért megy el mégis, a következő válaszok születnek:

- *Lehet, hogy a tanárnő is fél tőlük.*
- Megverik?
- *Nem, nem!*
- *Lehet, hogy ez nem egy szigorú tanár.*
- *Vagy nem akar belekeveredni.*
- *Én tényleg nem értem, hogy miért nem megy oda?*
- *Szerintem, azt gondolja: már biztos nem folytatják, mert itt voltam!*
- *Iskolán kívül van, végül is nem sok köze van hozzá.*

Ez a momentum, vagyis, hogy „miért nem megy oda a tanár?” mind a foglalkozás terében, mind utólag problémaként jelenik meg.

„Ami őket igazából piszkálta, az a tanárnő szerepe. Nem tudom emlékszel-e arra a részre, amikor jött a tanárnő az utcán és szó nélkül továbbment. Sokkal inkább ezt firtatták, hogy milyen a tanári magatartás. És hogy a tanárnő, ő hogy viselkedett, miért nem lépett közbe?” – mondja az osztály dráma tanára, egyben alsó tagozatos osztályfőnöke. Szerinte a foglalkozás „mindenféleképpen igényelt egy utóbeszélgetést, egy levezető beszélgetést”, és ott foglalkoztak is ezzel a helyzettel. „Tehát főleg a tanárszerepről beszélgettünk (...) Én arról beszéltem nekik, hogy nem szabad, hogy ez legyen a természetes, hogy ez legyen a természetes tanári szerep. (...) Mert én tudom, hogy nekik a tanár az, akire számítaniuk kell.”

- *„A tanárnő nem szólt közbe – mondják a gyerekek.*
- *Hát arról sokat beszélgettünk drámaórán.*
- *Az úgy tényleg komoly probléma volt.*
- *Igen, drámaórán. Hogy miért nem szólt?*

– *És arra jutottunk, hogy nem érdekelte. De Éva néni mondta azt, hogy hát azért ez elég gáz.*

*Hát hogy ez nem kéne, hogy a tanár ezt látta, hogy ott valami gáz van. És inkább ezt mondja: én nekem semmi közöm hozzá, mit csinálnak. Hát szóval, azért ennyi emberség, azért lehetne benne.*

– *Az itteniek azok beavatkoznak. Nem az, hogy beavatkozni, csak hogy segíteni. Volt egy ilyen, hogy az egyik srácot elkapták a Lövölde téren. Péter bácsi pont arra ment és hazakisérte. Tehát leállította. Két nagydarab gyerek ráugrott a másikra. Falhoz vágták meg minden. Ebből az iskolából. Utána Péter bácsi meglátta, leállította őket és utána hazakisérte egy darabig a srácot.*

– *Szóval így megvédenek minket.*

(...)

– *Akkor nektek idegen volt a tanárnős szituáció?*

– *Igen. Először nem is értettem.*

– *Én sem értettem, hogy miért megy el.*

A jelenet tehát megidéz a saját környezetükből ismerős bántalmazó szituációkat (az iskola környéki közterek eseményeit), és ezen keresztül, beleviszi őket a bántalmazás és az áldozattá válás itt színre vitt történetébe. Ezen az ismerősségen keresztül viszont megfogalmazható lesz a saját tapasztalataikhoz képest megjelenő különbség, ami miatt ezek a bántalmazó szituációk az ő életükben mégis más dinamikába kerülnek, és más kimenetelek szerint alakulnak. A foglalkozásról megfogalmazott véleményük ugyanezt az elrendezést hozza létre: „Érdekelt. Mint minden tizenévest” – mondja egyikük. „Mert tudjuk, hogy ez így van. Tudjuk, hogy ez miről szól, és mit miért. Csak nálunk nem fordul elő. Illetve hát nagyon ritkán.”

Vagyis egy olyan mikrovilág jön itt létre, amelyet bár körülvesz a bántalmazó kontextus a maga jól ismert jelentéseivel, ez mégis, mint afféle fallal védett kis köztársaság, más dinamika szerint képes működni, mint környezete. Ennek a környezetétől elütő mikrovilágnak láthatólag meghatározó momentuma a pedagógus jelenléte. Az idézett foglalkozás- és interjúrészletek mind olyan közeget jelenítenek meg, ahol a bántalmazó kontextusban létrejön egy jól körvonalazható pedagógus szerep. Ennek felmerülő hiánya pedig problémaként jelenik meg.

Amikor pedig a foglalkozás-vezető a játék egy pontján megkérdezi a gyerekeket, hogy szerintük, hol lehet ez a játszótér, ahol a megalázás, a bántalmazás folyik, ők a következő választ adják: „Ha tényleg megszegyenítést akarnak, akkor ez egy ilyen magán dolog, messze az iskolától”.

2. A „balhé” – a bántalmazás, a különbségtétel és a kirekesztés mechanizmusai  
Egy, a gyerekek által az interjúban felidézett „balhé” történetén keresztül bemutathatóak lesznek az ebben a közegben létrejövő erőszakhoz, különbségtételhez, kirekesztéshez kapcsolódó mechanizmusok. E balhé kimenetelét egyébként már ismerjük: zárójelene a már említett Lövölde téri verekedés volt, amelybe az iskola egyik tanára beavatkozott.

(...)

– *Mondjuk az nem a cigányozáson kezdődött.*

– *De azon! Ha arra gondolsz, amire én.*

– Volt egy ilyen, hogy az egyik osztálytársunk, a Helga, az egyik nyolcadikos sráccal összevesztek. A Dórival kezdődtek a konfliktusok, és a Helga ugye megállt, hogy megvédje a Dórit.

– Velem indult, úgyhogy akkor mondom én! Szóval azon veszünk össze, hogy ugye én szeretek egy együtttest, a Tokio Hotelt, amit ő utál. Egyszer egy ilyen pólóban jöttem suliba. Ő meg elkezdett nekem beszélogatni, hogy fúj Tokio Hotel. Én meg mondom, jó van, hagyjál már. És akkor a Helga meg visszaszólt, hogy mit érdeklí ez őt, meg mi köze van hozzá.

– És így a Helga is belekerült, hogy ugye akkor ő megvédi most a Dórit.

– És én meg kibékültem azzal a sráccal, és a Helga meg folytatta tovább. És köztük ez ilyen személyes lett. Hogy a Helga cigány, és az a srác meg nem. És akkor most már ezen volt, ez volt a téma.

– De tényleg a Helgának volt az a hibája, hogy beállt a termük elé, és akkor ott anyázott neki. Meg mondott neki szép dolgokat. És a srácról meg lepergett a dolog, csak szépen lassan összegyűlt benne. És nekem mondta, hogy álljon már le, meg fejezze be, mert tényleg nem lesz jó vége. Mert ő tényleg nem akar igazgatót.

– Aztán volt valami kavargás, amit a mai napig nem tudok tisztán. Hogy valami megfélemtették egymást, hogy elkapja meg megvereti a lányt, a Helgát.

– Azt mondta neki, hogy ráküld ilyen rocker csajokat. De ezt még nekem is mondta régebben. Hogy nehogy már a srác verje meg ugye a lányt, ő majd lányokat ráküld.

– A srácot, meg ahogy mondtam megverte itt a Lövölde téren, a Helgának valami két ismerőse. Kicsit elkapták. Hozzá vágták a falhoz, és akkor jött a tanár, akkor jött Péter bácsi.

A „balhé” történetének most egy aspektusán, a benne létrejövő cigány különbségtelen keresztül viszem tovább gondolatmenetemet. Az elbeszélésben kirajzolódik, hogy a romaság egy olyan különbségként jelenik meg ebben a közegben, amely konfliktus helyzeteket teremt. A romaság, mint különbség részben úgy működik, mint egyéb stílusbeli, szubkultúrabeli különbségek. Valaki „Tokio Hoteles”, ezen keresztül kerül konfliktusba. A másik, aki őt „bevédi”, viszont cigányságán keresztül konfrontálódik („akkor most már ezen volt, ez volt a téma”). Őrá pedig „rocker csajokat” akarnak küldeni. A lecigányozás ebben a tekintetben hasonlít a „Fúj, Tokio Hotel”-ezésre. Az egyik lány például saját konfliktusainak történetét előbb a „lerockezés” majd a „lecigányozás” szituációjaként mondja el: „Nekem volt egy ilyen, hogy amikor elkezdtem úgy öltözködni, hogy ilyen együtteses pólók, meg bakancs, meg ilyenek. Akkor így mondták, hogy te bűdös rocker. Volt már, hogy megtéptek párszor. Meg volt olyan, hogy a Detti lecigányozott, voltak ilyen érdekes dolgok...”.

A cigány különbség e stílusserű működése azzal jár, hogy megfogalmazása egyáltalán nem tabu-téma. És úgy tűnik nem csak a konfliktushelyzetek lecigányozó aktusaiban nem az, hanem ezek utólagos értelmezésekor sem. Ez talán azért alakulhat így, mert a cigány különbség, mint stílus, nem egy stigmatizáción alapuló hierarchia bevezetése, hanem elmentések kifejezése és megjelenítése.

A lecigányozás ily módon nem egy merev kijelölő, kirekesztő aktus, amely megsemmisíti, kizárja érintettjét, hanem egy sajátos különbség bevezetése. Ezzel a különbséggel „megvádolva” a lecigányozott különböző módokon léphet fel: ily módon cigánnyá válva például bevonhatja a konfliktusba saját rokonait (ahogy ez az iménti helyzetben történt). De játékba is hozhatja ezt a különbséget, például a „keveredés” narratíváján keresztül:

„Hát vannak ilyenek, hogy cigányoznak. Szóval így konkrétan a folyosón odaáll a magyar és mondja, hogy te büdös cigány. Aztán meg vissza, hogy miért te jobb vagy lisztes-arcú. Szóval így. Meg honnan vagy te olyan biztos benne, hogy teljesen fehér vagy? Ki tudja, itt a Kárpát-medencében?”

A romaság tehát nem egy határ, hanem a kisebb-nagyobb konfliktusokban megjelenő különbség-konstrukciók egy lehetséges verziója, amelyet más típusú különbségek és viszonyok könnyedén átszelnek.

Mivel tehát a cigányozás nem határmegvonás és kirekesztés, hanem elsődlegesen egy különbségtétel bevezetése, ebben a közegben a helyenként erőszakkal is járó konfliktusok és a kiközösítés mechanizmusai nem esnek egybe. Vagyis bár a romaság, mint különbség megjelenik a gyerekek közötti konfliktusokban, a kirekesztés más különbségek mentén jön létre:

„Akit kiközösítenek az éppenséggel egy nagyon kövér kislány. Akinek a kövérsége miatt van egy olyan általános lassúsága. És van egy kisfiú, aki olyan szinten kövér, hogy menni nem tud. Ők sokkal nagyobb veszélyben vannak a kövérségük miatt, mint a roma gyerekek”. – mondja a pedagógus.

Ugyanakkor, az eddig elmondottakon túl, a romaság nem csak, mint a szubkulturális stílusokhoz hasonló különbség-konstrukció jelenik meg, hanem úgy is, mint a rasszizmus megteremtette különbség. Az azonban látszik, hogy a gyerekek hétköznapi életükről szóló történeteibe a „rasszizmus” inkább úgy kerül bele, mint egy meghatározás, aminek a mindennapos cselekedet, a cigányozás, minősülhet. A „rasszizmus-címke” – bár tartalmának súlya úgy tűnik, nyilvánvaló – ily módon, akár játékból is ráragasztható mindennapi helyzetekre:

– Van, hogy előkerül ez a cigány-téma órán. Technika órán főleg. Hogy beír valakinek egy I-est, vagy szól neki. Akkor mondjuk: „Persze, rasszizmus!” – de csak viccből.

– Viccesre vesszük, de egyébként van olyan tényleg, hogy: azért mert, mert ő cigány.

A „rasszizmus” tehát itt, egy lehetséges minősítése a mindennapokban létrejövő cigányozó helyzeteknek, amelyek azonban inkább a szubkulturális különbségek és nem a kirekesztés dinamikája szerint működnek. A rasszizmus egy olyan cigány konstrukcióként jelenik meg, ami a hétköznapi szubkultúra-szerű működésével szemben a cigány különbséget hierarchikus elrendezésben hozza létre.

Amikor pedig a konfliktusok erőszakossága felerősödik, és kilép az iskola belső világában kialakított jelentésekből a rasszizmus „megfogható valósággá” válik:

„Sok minden van itt, aminek nem kéne megtörténnie. Például ezek a rendőrségi dolgok. Vagy ez a sok verekedés. Pedig épp az a lényeg, hogy ebben az iskolában mindenki egyenlő, és mégis itt van a rasszizmus.”

A tanárnő egyébként az említett „balhét” eleve rasszizmus-történetként mondja el:

„Van egy fiú, aki kihívja maga ellen a sorsot, mert kőkeményen vannak rasszista kijelentései, és bakancsban jár, meg az egész kinézete olyan. Szinte vonzza a romákat. És hát megverik. Tehát idehívják a rokonaikat, barátait, és akkor megveretik. Már kétszer háromszor megverték. Ezeket úgy tudjuk kezelni, hogy a szülő azonnal bejön, panaszt tesz, feljelentést tesz. Elkapják a tetteseket, nem kapják el a tetteseket, de ezek már ilyen büntetőjogi problémák.”

Mind a tanárnő, mind a gyerekek elbeszélésében a konfliktus létrehoz (megjelenít) egy feszültséget a „kinn” és a „benn”, az iskolai falain belüli és kívüli jelentések között.

A gyerekek diskurzusában ez inkább úgy jelenik meg, hogy a konfliktusokban előkerülő kívülről érkező hatások megzavarnak bizonyos „belső” jelentéseket. Például a „rasszizmus” azt, hogy „mindenki egyenlő”. A tanáró narratívájában pedig úgy, hogy bizonyos, az iskola falai között létrejövő működéseket ebből a térből ki kell zárni: „ezek már büntetőjogi problémák”.

„Előfordult, hogy roma lányok összeverekednek az iskolában. Tehát ilyen bandaháború szerűen. És kifejezetten egymás közt. Így a folyosón egymásnak, ökölrel, a lányok. (...) És akkor az igazgatónok bekeményített, és azt mondta, hogy ha még egyszer ilyen lesz, akkor innen fognak titeket elvinni a rendörök. (...) Meg behívták a szülörök, megbeszéltek, még egy lehetőség, még egy esély, és magántanuló lesz, és akkor komolyan vették. És azóta nincsen”.

A belső tér „megóvása” nem egyes gyerekek kizárását jelenti, hanem az iskola belső világának lehatárolását bizonyos, veszélyesnek tűnő jelenségektől. Az iskola oly módon képes egy saját jelentéseket létrehozó, koherens világgként működni, vagyis egy zárt belső teret fenntartani, hogy ennek érdekében kinyit bizonyos ajtókat, amelyen adott esetben a rendörseget beengedi, a magántanulóvá váló gyerekeket pedig „kitanácsolja”. Ugyanakkor minden egyes ilyen „ajtó nyitás” egyben rákérdez a belső pedagógia működőképességére is. Hiszen ezzel a gesztussal nem csak a problémák kívültre helyezése történik, hanem egyben engedés is bizonyos kívülről jövő kényszereknek. Az iskola pedagógiai törekvése tehát a probléma kizárása, de a gyerekek benntartása lesz, ami ily módon a konfliktusok belső kezelésén keresztül valósulhat meg:

„Van egy roma kisfiú, aki nagyon neccesen pedzi a magántanulói státuszt. Kézt hoz be, dohányzik, lopott, betört. De még sikerült benntartani az osztályközösségben, de már úgy érezzük, hogy el fogjuk őt is veszíteni, és ugyanúgy, mint a bátyjai, mind a két bátyja, magántanuló lesz ő is.”

A „romaság” ebben az értelemben a „külső” és „belső” feszültségében jön létre. Ez a feszültség a gyerekek esetében a cigánység mindennapos szubkultúraszertűsége és a rasszizmus összeegyeztetésének problémájaként jelent meg, amikor úgy fogalmaznak, hogy „ebben az iskolában mindenki egyenlő, és mégis itt van a rasszizmus”. A pedagógia számára ez a feszültség a benntartás-projekt kudarcaihoz kapcsolódik: „Általában véve azonban a roma tanulónk leszakadnak, sajnos általában azt kell mondjam. Nem tudom, hogy mi az oka. Első, másodikonban – látod, itt van a Józsi, echte roma fiú, hihetetlen értelmes... Harmadik osztályban kezdődik egy olyan szociális olló, vagy a hálónak egy olyan szétszakadása, amikor nem tudjuk őket megtartani. Nem tudom, hogy lesz ez. Iszonyúan küzdünk a Józsiért. Én remélem, hogy sikerül szinten tartani, megtartani”.

A „balhé” története tehát (illetve a benne megjelenő cigány különbségtétel szempontja) ugyanazt, az „iskola falain belül és kívül” jelenséget veti föl, mint a tanáró kivonulásának jelene, amelynek kapcsán az interjúban elhangzik, hogy „nálunk ez másképp működik”.

### 3. A partnerség és a biztonság pedagógiája

A kinn és benn határozott elhatárolásán keresztül az iskola egy burokká válik a gyerekek számára. Ez a burok a szabályok következetes kijelölésén és betartatásán keresztül működik, őrzik meg a határait, és teremt biztonságos teret a gyerekeknek:

„A vezetés következetesen, a szabályokat következetesen betartva – tehát ami hétfőn szabály az kedden, szerdán is szabály – betartja, és betartatja. Nálunk pillanatokon be-



lül izomból meg van torolva bármi. Tehát az órai rendbontás, a tanárral való szemtelenkedés, a folyosói verekedések, de a tanár, ha túllépte a hatáskörét az ugyanígy, sőt az elég szigorúan van büntetve.” – mondja a tanárnő. A gyerekek pedig, még mindig a balhé kapcsán, így fogalmazznak:

– *Úgyhogy Olga néni [az igazgatónő] elmondta mindkettőjüknek, hogy még egy valami balhé, és idehívja a rendőrséget. És végül is igaza van részben.*

– *De viszont Olga néni sok mindent meg tud oldani. Majdnem mindent, azt mondom.*

Az iskola tere az igazgatónő tevékenységén keresztül, mint stabil, kiszámítható környezet jelenik meg mind a gyerekek, mind a pedagógus elbeszéléseiben. Ez, a „külső világ vadságától” magát a következetes szabályokon keresztül elhatároló tér, lehet a környezete egy olyan osztálypedagógiának, amely valamiféle második, önálló belső jelentésekkel bíró burkot teremt a gyerekek számára. Míg a külső „várfal” a szabályok határozott kijelölésén és betartatásán keresztül teremt meg magát, és a lehatárolni kívánt „belső teret”, addig ez a „második burok”, ebben a kiszámítható közegben nem ilyen jellegű szabályokon keresztül működik, és hoz létre jelentéseket:

„Én eleve, én drámapedagógusként a drámát tartom annak a nyelvnek, ahogy meg tudom találni a hangot minden korosztállyal. Tehát ez egy életszemlélet, tehát aki ezt jól csinálja... Folyamatosan beszélni kell, folyamatosan, tehát minden helyzetet meg kell oldani. Tehát nincs olyan, hogy a pedagógus rábólint egy helyzetre. Tehát ők úgy nőnek föl, hogy bármikor számíthatnak rám. Ők megtanulták, hogy egymás közt kell megpróbálni megoldani a saját konfliktusaikat, és ha nem sikerül, akkor megkapják az én segítségemet. Én mindig mögöttük állok. Mindent megbeszélünk. Néha többet beszélgetünk, mint oktatunk, de hihetetlen stabilak, és nagyon jó iskola polgárok lesznek, tudatosak, és magabiztos emberek lesznek az életben. Én civil kurázsit tanítok, tehát én talpraesettséget tanítok. Én másodlagosnak tartom, hogy ők milyen tanulók. Közösségben jól tudjanak mozogni. Tudják magukat képviselni. Igazodjanak el az iskola életében.”

A korábbi, „kis köztársaságra” való asszociáció ebben az idézetben megerősítést nyer. A gyerekek eszerint ennek a köztársaságnak a biztonságban levő és magabiztos polgárai, akik elboldogulnak egymással, eligazodnak saját világukban és tudják képviselni érdekeiket. Ez a pedagógia valamiféle szerződést kínál, amelyben a pedagógus részéről megfogalmazott alapvető vállalás a folyamatos, biztonságot teremtő jelenlét. Ugyanakkor ez a „szerződés” nem egy egyszer megkötött lezárt paktum, hanem egy dinamikus folyamat. Az újabb és újabb helyzetek rákérdéznek, és kikényszerítik újrafogalmazását. Ilyen helyzet volt a foglalkozás említett, fiktív helyzete, és ilyenek a mindennapok valós szituációi is:

– *Az egyik tanár az olyan, hogy nem csinál semmit, hogyha történik valami.*

– *Van, hogy tehetetlen, de van, hogy agresszív. Akkor kiborul és kiabál.*

– *Csak az az egy baj van, hogy tehetetlen. Nem tudja egyedül megoldani, egyből az igazgatóhoz küldene minket.*

– *Szóval a tanároknak az egyik része, megoldja magának, és elvárja a tiszteletet, és meg is kapja, mert ugyanúgy adja felénk is.*

– *De vannak tényleg, akik lekezelnek. Aki meg lekezel minket, és nem tisztel minket emberként, az nem is várhatja el, hogy mi tiszteljük...*

– *Ha nem tudja megoldani, nincs meg a tisztelet. Nem harcolja ki a tiszteletet magának.*

A gyerekek ezt a szerződést akarják újrakötni az egyes pedagógiai szituációkban. Az együttműködést, vagyis a tanulásban való részvételt, ezen keresztül tudják megvalósíta-

ni. Az erőből történő fegyelmézést, a szankciókat, vagyis a hatalmi szót tehetetlenségnek mondják, és a pedagógusnak a helyzet megoldására való alkalmatlanságát látják benne. Az otthonos tanulási helyzeteket a kölcsönös tiszteleten és egyenrangúságon alapuló, közösen kialakított játékszabályok alapján működő szituációkban ismerik fel. Ugyanakkor ez a fajta (úgy tűnik elsődlegesen az alsó tagozatos osztálypedagógiához kapcsolódó) szocializációjuk már az iskolán belül is alapvető konfliktusokba ütközik.

– *Az jön le a tanároknak, hogy mi mennyire rendetlenek vagyunk, és mi tisztára szét-esünk.*

– *Pedig pont az a lényeg, hogyha a tanár olyan, hogyha lekezelés van, akkor összeállunk, és akkor összetartunk, és harcolunk.*

– *Az a legrosszabb, ha úgy érezzük, hogy lekezelnek bennünket.*

– *Én azt se értem, hogy miért nem tudja kimondani a nevünket...*

Mintha folyamatosan ezt a szerződéses relációt keresnék még a sokkal inkább hierarchia alapú pedagógiai viszonyokban is, és emiatt szüntelenül olyan konfrontációra kényszerülnének, amelyben újra kell fogalmazni például a tisztelet fogalmát. Ugyanakkor úgy tűnik, rendelkeznek egy olyan képességgel, hogy adott esetben a szabályok határozott képviselőit is meglássák a partnerséget:

– Szóval pont ez az, hogy itt is van néhány tanár, hogy mi csak a hülye gyerekek vagyunk, akik megcsinálják, amit a tanár mond.

(...)

– *De mondjuk azért a tanároknak is igaza van, mert idősebbnek azért a tiszteletet meg kéne adni. Viszont mi olyanok vagyunk, hogy nem nagyon.*

– *Amikor olyan kedvünk van.*

– *Végül is tényleg igaza van, mert nekünk tényleg nincs jogunk ahhoz, hogy visszabeszéljünk. Mert hát kik vagyunk mi. Még kisgyerekek vagyunk, ő felnőtt. Azért igaza van részben, de nem kéne lekezelnie.*

A foglalkozás az általuk ismerthez hasonló szerződéses relációt és tanulási helyzetet kínál a gyerekeknek, amelyet ők az első pillanatban fel is ismernek, és ezen keresztül (akár a performansz témájától függetlenül is) bevonódhatnak a színházi-nevelési tér történéseibe, létrejöhet otthonosságuk ebben a térben.

– *Már az elején mondták, hogy tegeződjünk, de nem úgy, hogy na jó megengedjük, hanem olyan természetes. Hogy most együtt játszunk majd, szerintünk legyen így, bizzatok bennünk. Jó. És nyújtották a kezüket, hogy szia szia, és tényleg meg is lehetett bízni bennük.*

– *Meg egyébként is, ahogy fogadtak minket, hogy kedvesek voltak nagyon. Nem kezeltek le.*

– *Sok helyen lekezelnek minket. Hogy 13, 12 évesek, mit akarunk mi. De itt nem. Teljesen úgy, mint ember-ember. Ez jó volt.*

Ahogy az iskolai helyzetben a szerződés alapja, hogy biztonságban létük garantálva van (a tanár mindig mögöttük áll), itt is egy olyan tanulási helyzet ismernek fel, amelynek ez a biztonság az alapja. Ez már csak azért is érdekes, mert szinte bizonyos, hogy az üdvözlés helyzetében explicite nem hangzott el, hogy bizzatok bennünk, a bemutatkozás és bevezetés pillanatait a gyerekek mégis úgy élhették meg, mint valamiféle szerződő viszonyba kerülést, ráismerhettek a megszokott, partnerségen alapuló, biztonságos pedagógiai helyzetre.



Egy ilyen biztonságosnak, kezelhetőnek megélt kontextusban érik őket tehát a fiktív helyzet teremtette kihívások. Így elsősorban éppen a biztonságban lét garanciáját megteremtő pedagógus-figura hátat fordítása, és kivonulása a veszélyes helyzetből. Itt pedig visszajutunk az esettanulmány kiindulópontjához, ahol már láttuk, hogy a kihívás története hogyan is alakul.

#### 4. Az egymás közötti szolidaritás

A foglalkozás egy másik pontján a gyerekek kis csoportokban azzal foglalkoznak, hogy a játszótéren kívüli helyzetekben mi történik a játszótéren áldozattá tett fiúval: Mi lesz vele például az iskolában? Hogyan viszonyulnak az áldozathoz osztálytársai? Kis jelenetek formájában eljátszák ezeket a helyzeteket és viszonyulásokat, majd átbeszélnek a bennük szerzett tapasztalatokat. Ez a „munka” úgy tűnik kihívást jelent számukra, és akárcsak a tanárnős jelenet, egyeztetésre kerül a foglalkozást követő drámaórán is és az interjúhelyzetben is. A gyerekek kihívásként élik meg, hogy az osztályközösség kontextusában feloldódjon ez a helyzet. És – úgy tűnik – mind a foglalkozáson, mind utólag a „barátság” lesz az, amin keresztül a sérülés veszélye elhárítható, amiben a kiszolgáltatottság feloldódhat. „Ha van egy igaz barátja, az mindent megoldana” – mondják ki a foglalkozás kics csoportos munkájának tanulságaként a gyerekek.

„De mi erről beszélgettünk, hogy ki lehet kerülni ebből a csapdából, hogyha vannak barátaid” – beszél a foglalkozás utóéletéről a pedagógus. „(...) Nálunk a tetveség is ilyen volt. Volt egy kislány, aki évekig tetves volt, de olyan szinten, hogy ilyen hosszú haja volt, és vissza kellett csonkig vágni. De erről beszélgettünk, hogy ezt azért tudta ép lélekkel megúszni, mert a barátai akkor is szerették, akkor is mellette álltak, amikor tetves volt, és akkor is amikor nem. Tehát kimondva kimondatlanul párhuzamot vontunk az ő életük, és a látottak között.”

A bántalmazás, az áldozati helyzet, a kiszolgáltatottság színrevitelén keresztül, a csoport esetében a barátsággal, az empátiával, a szolidaritással kapcsolatos tapasztalatok is mozgásra kerültek, ezekkel kapcsolatban is megvalósult a tanulás:

– *Arra jutottunk, hogy az ilyen helyzeteket úgy lehet kezelni, hogy van egy barátod... Aki segít.*

– *A barátságon keresztül megoldható.*

– *Nem, szerintem nem is az, hogy megoldható, csak könnyen túlélhető. Szóval, ha tényleg így meghintáztatnak, és ott van valaki, akinek elmondhatod, és panaszkodhatsz, az segíthet kikerülni belőle. Hogy nem is az, hogy akkor odamegy, és akkor leállítja őket, hanem csak segít, és adja a lelki erőt, hogy te tegyél valamit.*

Ennek a jelenetnek a tapasztalatai megmutatnak a jelenlévő pedagógusfigura teremtette biztonságon kívül egy másik fontos dinamikát, amely az osztályon belüli szolidaritáshoz kötődik. Ez a szolidaritás szintén erősen függ az osztályban alkalmazott pedagógiától (a gyerekek szavaiból kitűnik, hogy ennek igen erős ideológiai megalapozottsága van), ugyanakkor mivel éppen az egymás közötti viszonyok erősségéről szól, el is szakad tőle, és önálló dinamikája lesz. A következő interjúrészlet mind a két aspektust illusztrálja:

– *Mi nem olyan osztály vagyunk. Nem érdekel minket, hogy ki hogyan öltözik, vagy milyen zenét szeret. Vagyunk már annyira érettek, hogy tudjuk, hogy nem az számít, hogy ki hogy néz ki, honnan jött, jó volt olyan, már mondtam, hogy a Detti lecigányozott, voltak ilyen érdekes dolgok, de akkor még nagyon kicsik voltunk.*

– Jó voltak ilyenek, hogy összeverekedtünk. Minden évben összeverekedtünk, de mindig sírva bocsánatot kértünk egymástól.

– A tanárok ezeket nem tudják nagyon. Ha tudják, próbálnak beleavatkozni, meg megállítani minket.

– Például, amikor én összeverekedtem a Szendrával az öltözőben, azt utána senki nem tudta meg. Semelyik tanár, csak a gyerekek. De azok meg nem mondták el senkinek. Van itt egy olyan is, hogy azért a betyárbecsület ott van nálunk is. Valamit csinálunk, és tényleg olyan a dolog, hogy fedezni kell, meg falazni, akkor inkább nem szólunk senkinek. Pedig tudjuk, hogy szólni kéne, meg el kéne mondani, de inkább védjük egymást.

Ez a saját, szolidaritáson alapuló dinamika olyan élménnyel (és ideológiával) jár, hogy a kialakuló nehéz és veszélyes helyzeteket ők maguk, egymás között meg tudják oldani.

– Szoktunk azért veszekedni, de értelmesen.

– Próbálunk először kulturáltan. Nem az, hogy dobálunk szavakat egymásra.

– Nem verekedünk, csak hogyha nagyon muszáj.

– Szóban ott vannak azért az erős és határozott megjegyzések, de mi tényleg meg tudjuk oldani.

Ennek a tapasztalatnak jelentett kihívást, ennek újratárgyalását és újrafogalmazását tette lehetővé a bántalmazás témáján keresztül a színházi nevelési foglalkozás, a kulcs-szerepben lévő pedagógus-figura provokatív kívül helyezésével, és az osztálytermi helyzet nehézségeinek színrevitelén keresztül.

*Horváth Kata*

## Pedagógiai programok az iskolai alapítványok céljaiban és tevékenységében<sup>1</sup>

Magyarországon minden hetedik alapítvány iskolai alapítvány. Céljaik és eredményeik alapján fontos társadalmi szerepet töltenek be – pedagógiai célokat és programokat valósítanak meg, finanszíroznak, illetve támogatnak –, kutatásukra, több szempontú, multidiszciplináris elemzésükre<sup>2</sup> feltétlenül szükség van.

Tanulmányunkban harmincnégy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében működő iskolai alapítványt veszünk górcső alá. Kutatásunk fókuszában az alapító okiratokban kitűzött alapítványi célok – ezen belül a pedagógiai programok – és az iskolai alapítványok tényleges tevékenységének elemzése áll.<sup>3</sup> A vizsgált iskolai alapítványok kiválasztásánál

<sup>1</sup> E tanulmány a 2008. február 20. napján – summa cum laude – megvédett „Alapítványok az iskolákban” című PhD-disszertáció VII.4. és VII.7. fejezetének felhasználásával készült. A disszertáció témavezetője Prof. Dr. Kozma Tamás volt.

<sup>2</sup> Az alapítványok mint sajátos civil szervezetek elemzése kétségkívül egyszerre igényel jog- és társadalomtudományi módszereket.

<sup>3</sup> A disszertáció (Lásd: 1. sz. lábjegyzet!) empirikus részében harmincnégy iskolai alapítványt vizsgálva több szempontból elemeztük az alapítványok alapítóit és az iskolai alapítványok kezelő szerveit. Foglalkoztunk az alapítványok nevével, s megvizsgáltuk az alapítványok alkotmányát, az alapító okiratokat. Górcső alá vettük az iskolai alapítványok induló és vizsgálatkori vagyonát, a vagyonnövekedés forrását és a vagyoni problémákat. Sajátossága okán külön fejezetet szenteltünk az ügyészi törvényességi felügyelet tapasztalatainak és az ügyészi intézkedések elemzésének, a közhasznú iskolai alapítványok törvényességi problémáinak. Kutatásaink eredményét eddig még nem publikált legfőbb ügyészégi és saját adatokból összeállított grafikonokkal, diagramokkal, táblázatokkal, esetenként okiratokat, szabályzatokat, vizsgálati jelentéseket és intézkedéseket idézve mutattuk be.