

Tanulmány

Lőrincz Andrea

Metaforákon innen és túl: az iskolai hétköznapokról¹

Abstract

In my thesis, the focus is on the school weekdays and the reality beyond everyday events in school. The base of my thesis, beyond presenting the literature, is a qualitative research made through a couple of months with the help of systematic, documented and objective observations as well as structured interviews. The venue of this investigation is a Hungarian orphanage giving home to more than a hundred children and youngsters. The interviews were recorded with those children living in this orphanage who were studying in primary school at the time. All in all, the personal and school experiences of 15 children make it possible to start my own investigation based on a detailed content analysis.

At the beginning of the research, the description of the phenomenon of school was considered as the main aim of the investigation which will be presented through the lens of the children protected by the government. One of the most interesting questions was how the positive or negative effects experienced in school are represented in their minds in this multiply traumatized life situation. How do they experience the entry to school? How do they process being in school as well as what does leaving school mean to them? Furthermore, how do they see the surrounding teachers' behaviour and mentality? How can the school be an alternative and an opportunity to become successful as well as a positive paragon for children living in orphanages? Is it even possible? To respond to these questions and several other suggestions of researchers, the conceptual metaphor theory of Lakoff and Johnson (1980) helped. This research has thrown light on the metaphors underlying subconscious narratives in spontaneous speech; i.e., what shape school takes deep inside students' minds.

Keywords: cognitive metaphor theory, qualitative research, child-welfare, school representation

1 Bevezetés

Én már letöltöttem a kötelezőt. Tizenkét év a magyar közoktatás rendszerében. Egy emberélet majd' húszezer órája az iskola falai közé zárva. Megannyi emlék és még több elfelejtett pillanat, ami az iskola után maradt. Az egyetemi tanórákon, baráti beszélgetések során és a család körében gyakran felszínre tör az iskolai élményekhez kapcsolódó nosztalgia. Ilyenkor azonnal felidéződnek a vicces osztálytermi szituációk, kirándulások történetei, a kedvenc tanárok szavai és egy-egy jól sikerült dolgozat. Azonban ezekkel a pozitív érzésekkel és emlékekkel egyidejűleg törnek felszínre a megélt negatív hatások és az ezekből táplálkozó negatív gondolatok. Elevenen él a tanórai duruzsolást megtörő kiabálás hangja, a feleletre kapott megalázó minősítés szavai, a nevetség tárgyává válás vagy a szünetekben való kiközösítés fájdalma.

¹ Jelen tanulmány egy, a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetébe benyújtott szakdolgozat átdolgozott formája. Egyes részei korábban publikálásra (Lőrincz 2017a; 2017b) kerültek.

Mindezekre én már visszaemlékezem. A kutatásomban résztvevő gyermekek életének azonban még ma is szerves részét képezik – az ehhez hasonló – az iskolai hétköznapiok.

Jelen tanulmányomban ezekre a hétköznapiokra fókuszálok és a hétköznapi események mögött rejlő iskolai valóság feltárására vállalkozom. Tanulmányom alapját a téma szakirodalmának feldolgozása mellett, egy több hónapon átívelő, rendszeres, dokumentált, résztvevő megfigyelésre és strukturált interjúkra épülő kvalitatív kutatás adja. E kutatásom helyszínéül egy több mint száz gyermeket és fiatal befogadó magyarországi gyermekotthon szolgált, ahol azokkal a gyerekekkel vettem fel interjúkat, akik jelenleg általános iskolai tanulmányokat folytatnak. Így, összesen 15 gyermek személyes élményeire és iskolai tapasztalataira alapozva kezddhettem meg a részletes, tartalomelemzésre épülő vizsgálatomat.

A kutatás megkezdésekor fő célomnak az iskola jelenségvilágának leírását tekintettem, melyet a védelembe vett gyermekek sajátos szemüvegén keresztül kívánok láttatni. Kíváncsi voltam arra, hogy e többszörösen traumatizált élethelyzetben miként reprezentálódnak mindennapjaikban az iskolában tapasztalt pozitív vagy negatív hatások. Hogyan élik meg valójában az iskolába való bekerülést, milyen módon dolgozzák fel az iskolai létet és mit jelent számukra a pillanat, amikor a hátuk mögött hagyják az iskola épületét? Mindemellett miként csapódik le bennük az őket körülvevő tanári magatartás és mentalitás? Mennyire lehet számukra – gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek számára – alternatíva, kiugrási lehetőség vagy pozitív eszménykép az iskola? Vajon lehet-e? A felsorakoztatott kérdések és még számtalan további kutatói felvetés megválaszolását egy Lakoff és Johnson-féle (1980) kognitív metaforaelméleti vizsgálat segítette. E vizsgálat megvilágította a spontán beszéd során megjelenő narratívák mögöttes-, és a tudatos elbeszélésen túli tartományát. Vagyis azt, hogy az elme legmélyén milyen alakot ölt a diákok fejében az iskola.

2 A kutatás bemutatása

Jelen írás célja bemutatni azon metaforikus tartományokat, melyek leginkább jelképezik kutatási alanyaim iskoláról alkotott képét. Azonban a téma és a kutatási eredmények részletes fejtegetése és bemutatása előtt azt a néhány gondolatot kívánom megfogalmazni, melyek eddigi kutatási tapasztalataim során körvonalazódtak bennem, magáról a kutatási tevékenységről és magamról, mint kutatóról.

a) Aktuális kutatásom minden elemében a kvalitatív kutatási metodika szemléleti keretei között zajlott. Adatok és információk felhalmozása helyett sokkal inkább az adott probléma mélyebb megértése, az egyedi és egyéni történetek megvizsgálása, a miértekre való válaszkeresés a fő motivációm. Mindezek megvalósítására a kvalitatív keretek között zajló kutatási tevékenység kiváltképp alkalmas.

b) A kvalitatív jellegű kutatás egy folyamatosan változó, önmagát dinamikusan formáló, gazdagító jelenségvilág. Ezért elengedhetetlen, hogy a „pilot vizsgálatok” és az újabb és újabb elkészített interjúk hatására módosításra kerüljenek a feltett kérdések, újrastrukturálódnak a korábban elkészített interjúvázlatok. Ez a folyamat hozzásegít ahhoz, hogy tudatosabban és koncentráltabban kerüljenek feltárára a felvetett probléma mélységei.

c) A kutatás és később az írás folyamatában is „reflektív szubjektivitásra” (Mészáros 2014: 119), „fegyelmezett szubjektivitásra” (Golnhofer 2001: 50) törekedtem. Ennek eredményeként olyan érdemi mintázatok kirajzolódását vártam, melyeknek köszönhetően minden kutatási fázisban újabb kérdések és fókuszpontok válnak meghatározhatóvá. Ezzel is bővítve és elmélyítve a kutatási probléma feltárási lehetőségeit.

d) Kutatásom egyik alapvető módszere a folyamatosan dokumentált résztvevő megfigyelés. Ennek során igyekszem a részletes megfigyelésen túl beilleszkedni a gyermekotthon közösségébe, jelen lenni a fiatalok mindennapjaiban, közös programok keretein belül elmélyíteni a gyerekek és köztem fennálló bizalmi viszonyt. E módszer iránti elkötelezettségem több éves gyermekotthonbeli önkéntes tevékenységemen és a fiatalok iránti önzetlen érdeklődésem alapszik.

e) A fiatalok közé való beépülés természetesen nem elegendő egy-egy témakör részletes feltárásához, így ezt főként strukturált interjúk elkészítésével egészítem ki. Bár a kutatási tapasztalatok alapján elmondható, hogy a nem strukturált interjúk nagyobb mennyiségű adat generálásra alkalmasak (Corbin & Strauss 2008), azonban esetemben mégis szükséges a beszélgetések strukturáltságának fenntartása, ezáltal a kutatás fókusza könnyebben megtartható. Ez kiemelten fontos, hiszen egy ingerszegény és bizalomvesztett környezetben járunk, ahol a fiataloknak kevés lehetősége van az érzéseik és gondolataik megosztására, ritkán találunk érdeklődő partnerre. Mivel – korábbi tapasztalataim szerint – az interjúszituációt ennek kompenzálására használják, így sajnálatos, de szükségszerű a beszélgetések kordában tartása.

f) E két, tudatosan választott módszer segítségével történik maga az adatgenerálás. A kutatómódszertani szakirodalom eltérő álláspontot képvisel a terminusok használatát illetően: adatgenerálás vagy adatgyűjtés zajlik az interjú-technika alkalmazása során? Véleményem szerint – egyetértve Jennifer Mason (2005) gondolatával – jelen esetben az adatgenerálás a pontosabb kifejezés, hiszen kutatóként nem külső szemlélőként tekintek az adatokra, hanem személyes, reflektív viszonyban állok azokkal. Így személyes belátásaim és „adott paraméterek mentén tudást konstruálok” (Mason 2005: 49) a vizsgálatom tárgyáról. Ennek, az adat és kutató közötti kapcsolatnak az okán kiemelkedően fontos a megfelelő kutatási módszerek kiválasztása és azok helyes alkalmazása.

Kutatási tevékenységemet 2017 júliusa és novembere között végeztem, abban a nagy gyermekvédelmi intézményben, amelyben 2015 októbere óta heti rendszerességgel önkéntes tevékenységet látok el. Jelen kutatás esetén azonban a helyszín kiválasztása nem elsősorban az önkéntességemhez kapcsolódik. 2016 nyarán végeztem az első kutatásomat (Lőrincz 2017c) az intézményben, amikor is elhatároztam, hogy a későbbiekben törekedni fogok arra, hogy a gyermekotthonban élő fiatalok életének minél több szegmensét feltárjam és széleskörű ismereteket szerezzek az élet különböző területeiről alkotott véleményükről, elképzeléseikről. Ennek az elhatározásnak a tudatában 2017 telén újra kutatóként léptem az intézménybe, amikor két újabb témát igyekeztem feldolgozni a gyerekekkel (Lőrincz 2017d; 2017e).

Aktuális vizsgálatom céljaként a gyermekotthonban élő fiatalok iskoláról alkotott képének feltárását jelöltem meg. Interjúalanyaim kiválasztáskor egyetlen tényezőt vettem figyelembe, miszerint jelenleg általános iskolai tanulmányokat folytassanak valamely közoktatási intézményben, ezáltal rendelkezzenek friss iskolai tapasztalatokkal és élményekkel. A megkérdezett fiatalok számát az határozta meg, hogy a kutatási időszakban hányan voltak az otthon falain belül elérhetőek (vagyis nem voltak szökésben, illetve nem álltak büntetésvégrehajtási eljárás alatt), mivel az interjúk az intézményben kerültek felvételre. Az interjú elkészítésére felkért fiatalok mindegyike hajlandó volt részt venni a kutatásban, így összességében minden diákot megszólaltattam, akivel a gyermekotthonban való tartózkodásom ideje alatt találkoztam. Fontosnak tartottam, hogy a résztvevőkben kezdettől fogva tudatosítsam, hogy a kutatás anonim módon zajlik, így személyiségi jogaik védelem alatt állnak.² Ezt és a felhasz-

² Tanulmányomban az adatközlőim nevét nem tüntetem fel, személyazonosságuk nem beazonosítható. Minden kiemelt idézetet követően egy kóddal jelzem, hogy mely adatközlőm narratívájából került kiemelésre az adott

nálásra vonatkozó kritériumokat egy titoktartási nyilatkozatban rögzítettem, melyet a gyermekvédelmi intézmény felé is benyújtottam.

Úgy gondolom, hogy minden kutató, aki az iskolai élet rejtelseit kívánja feltárni, hosszú évek alatt szerzett tapasztalatokra alapozhat saját iskolaéveinek köszönhetően. Ebben a helyzetben az antropológuskutatók, illetve a kvalitatív kutatók émikus-étikus alapállása (Letenyei 2015) olyan sajátos módon értelmezhető, hogy a kutató egyszerre van az egykori diák szerepében, vagyis személyes tapasztalataival belső szemlélőként jelen van az elbeszélésekben, illetve ezzel egyidejűleg kívülállóként tekint az interjúalany által mesélt iskolai történetekre. Ennek köszönhetően mélyebb reflektivitással viszonyulhat a diákkori élményekhez és érzésekhez. Kutatásom és az eredmények feldolgozása során végig igyekeztem eleget tenni az efféle egyidejű kívül- és belülállásra vonatkozó elvárásoknak.

A strukturált interjúfelvétel módszere hozzásegített ahhoz, hogy a kutatás különböző csomópontjaihoz kapcsolódóan egyrészt tematikusan, másrészt módszertanilag eltérő blokkokban tehessem fel a fiataloknak a kérdéseimet. Ez nekik is könnyebbé tett, hiszen több azonos típusú kérdést kaptak egymást követően, így ráérezhettek a kérdések logikájára. Amikor tematikus vagy módszertani váltás következett, azt mindig jeleztem számukra, ezzel is segítve a megértést és a válaszadást. Maga az interjú három fő egységből áll:

0. Háttérváltozók

1. Fogalommeghatározás. Vámos Ágnes (2003) metaforakutatásának – mely direkt módon előhívott metaforákból építkezik – kérdésstruktúrájára alapozva alakítottam ki az oktatáshoz kapcsolódó fogalmak meghatározására irányuló kérdéseket. Azonban míg Vámos Ágnes kizárólag a *tanár* és a *tanuló* fogalmait kereste, addig én az *iskola* és a *tanulás* definiálását is kértem a gyerekektől. Annak érdekében, hogy közelebb érezzék magukhoz ezeket az eredendően nehéz kérdéseket, egy történet kontextusába ágyaztam a kérésemet. Ebben a történetben egy úrlény érkezett a Földre, aki szeretné feltérképezni, hogy milyen a földi gyerekek élete, és ehhez hozzátartozik, hogy mindent megtudjon az iskoláról, az iskolában dolgozó tanárokról, az iskolába járó gyerekekről és arról, hogy a földi gyerekek, miért tanulnak ilyen sokat. Ez a felvezetés az első perctől sikeresnek bizonyult, kisebbek és nagyobbak körében egyaránt nevetésre és gondolkodásra adott okot. A képzeletbeli beszélgetőpartnernek, vagyis az úrlénynek köszönhetően, kötetlenül és a maga realitásában írták le az iskolához tartozó fogalmakat.

2. Élményalapú beszámolók. Konkrét, az iskolai hétköznapokra vonatkozó kérdések találhatóak ebben a blokkban, amelyekre személyes történetek, illetve az oktatás egyes elemeiről kialakított nézetek fogalmazódhatnak meg válaszként. Kiemelt figyelmet szentelve a tanórai történéseknek, a tanárok és diákok viselkedésének, az osztályközösségnek, a szünetekben zajló eseményeknek, illetve az iskola által keltett személyes érzéseknek.

3. Fekete pedagógiai vizsgálat. A kutatás során külön hangsúlyt fektettem az iskolai diszfunkcionális hatások feltárására. Ezzel is hozzájárulva ahhoz, hogy teljes kép rajzolódhasson ki az iskolai hétköznapokról. Ehhez az ELTE 2001 és 2004 között folytatott fekete pedagógiai hatásokat vizsgáló kutatásának diákoknak szóló kérdőívét vettem alapul (Hunyady, M. Nádasi & Serfőző 2006: 123), melyet három, különböző fókuszú kérdéssorral alakítottam. Ezek a következők: a) egy olyan iskolai sérelem, amelynek ő volt az elszenvetője, b) egy olyan negatív iskolai esemény, ami valaki mással esett meg, valamint

külön vizsgálat alá vontam, hogy c) éri-e a fiatalokat atrocitás gyermekotthonbeli elhelyezésükre vonatkozólag.³

Az interjúkérdéssor segítségével generált adatok elsődleges célja egy Lakoff és Johnson-féle (1980) kognitív metaforaelméleti kutatás megalapozása (a metaforavizsgálatról bővebben az 5. fejezetben lesz szó). Az adatok 15, gyermekotthonban élő általános iskolás diák személyes narratíváiból kerültek kiemelésre. Ezekben az elbeszélésekben/narratívákban formát ölt az egyéni önreflexió, vagyis megkonstruálódik az a valóság, amelyet az elbeszélő érzel és lát. A nyelv szemantikája által közvetítésre kerülhetnek a mindenkori tapasztalatok és az ezeken alapuló megértés, ezáltal a személyes és a szociális világ közötti kapcsolat is megragadhatóvá válik. Ezen történetek elemzése során számtalan kérdésre választ kaphatunk. Feltehetjük az egyén viselkedési mintázatainak célját és motivációját, hiszen szembesülünk azzal a világgal, amelyben ő saját magát értelmezi (Rapos 2005). A teljes kép kirajzolódásának érdekében a fiatalok mellett az intézmény szakmai vezetőjét is megszólaltattam, aki segítette a történeteket rendszerszinten kontextusba helyezni.

A kutatás során megszólaló diákok narratíváit fókuszált tartalomelemzésnek vettem alá. A folyamat során 7083 darab szót és az ezekből felépülő kifejezéseket vizsgáltam meg. Az interjúszövegekben megjelenő metaforák kódolása egy többlépcsős folyamatban történt. Első lépésként legelőször a diktafonnal rögzített interjúkat, majd minden szöveget újra átolvastam. A metaforák jelölését csak ezt követően kezdtem meg: a leghosszabb narratívában folyamatos olvasás során kezdtem bekarikázni a metaforikus kifejezéseket, majd az abban felfedezett és konkretizált metaforához kapcsolódó elemeket gyűjtöttem ki a többi interjúból is. Az interjúk feldolgozása során újabb és újabb metaforák rajzolódtak ki a szövegekből, melyekhez az újra olvasás során igyekeztem kifejezéseket kapcsolni. A metaforák kategorizálása már az interjúk tartalomelemzése során megtörtént, a megragadott kategóriákhoz igyekeztem minél több és változatosabb, de kifejező szót, szókapcsolatot és mondatot rendelni. Előfordultak olyan kifejezések, melyeknek éreztem a metaforikus voltát, de konkrétan nem tudtam őket beazonosítani, ezeket külön halmazba rendszereztem. Ezek azonosításában két kollegám is segédkezett, akik e mellett az általam felállított kategóriákat is megvizsgálták, átgondolták és tanácsokkal láttak el, ezzel csökkenve az adatelemzés szubjektivitását.

3 Az interjúalanyokról

A magyarországi jog történetében az 1997. évi *a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról* szóló XXXI. törvény Európa-szerte elismert és irigylésre méltó rendelkezéseket fogalmazott meg. A gyermeki jogok és azok védelme, valamint a szülői köteleességek felsorakoztatása mellett – többek között – teljesen új keretek közé helyezte a gyermekvédelmi gondoskodás rendszerét, illetve pontosan meghatározta a gyermekotthonok és a nevelőszülői hálózat által ellátott feladatokat. E sorok értelmében „a gyermekotthon otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek számára.”⁴ A 2014-es törvénymódosítás során a gyermekotthonok alapvető funkciója nem változott meg, csupán a befogadható gyermekek számát redukálták azzal, hogy kötelezően

³ A korábbiakban külön tanulmányban dolgoztam fel a kutatás során feltárt fekete pedagógiai hatásokat és a több ízben megjelenő bullying jelenségét (Lőrincz 2017a).

⁴ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról

elrendelték a 12 éven aluli gyermekek nevelőszülőkhöz való elhelyezését.⁵ A továbbiakban a gyermekotthonok világát és az otthonokban élő fiatalok háttérét kívánom bemutatni. Mivel korábbi munkáim (Lőrincz 2017c, 2017f) során ezekről már bővebb leírást készítettem, így most csak egy rövid áttekintést nyújtok az adott témáról.

„A kislány nem kell senkinek. Így egyszerűen, kijelentő mondatban. Ezt még ő nem tudja. Vagy ha tudja, nem fogja fel. (Fel lehet ezt egyáltalán fogni?) A kislány rajzol. Nem családot. Testvéreket, kutyákat, macskákat. (A szülőket nem. Azoknak nem kell. Talán mégis tud valamit?)” – meséli Benza Béla (2001: 9), tragikus gyermekorsókat bemutató írásában. Amikor a gyermekotthonok és az állami gondoskodás kérdése kerül terítékre, szinte minden esetben számolnunk kell ilyen és ehhez hasonló történetekkel.

A család – az ember elsődleges szocializációs közege – gyakran kiveti a gyermeket magából. Vagy önszántából, vagy, mert az állam kiemelte és ezért a gyermeket tekinti hibásnak. Ha a család nem is engedné el és külső beavatkozás sem történik, akkor előfordul, hogy a gyermek elszökik, és az otthont választja menedékül. Néha talán haza telefonál, olykor talán őt is felhívják. Évek telnek el így, majd érkezik egy határozat, hogy hazagondozzák. Sír. Boldog, mert hazamehet. Retteg, mert haza kell mennie. Lehet, hogy fél év múlva visszahozzák, mert otthon nem változott semmi, de legalább hat hónap kell ahhoz, hogy ezt valaki észrevegye. Ez egy hétköznapi történet, amiből tisztán látszik, hogy valójában kétség, bizonytalanság és ambivalencia jellemzi a gyermekvédelmi gondoskodásba vett gyermekek életét, és ez által a gyermekotthonok légkörét. Akkor is, ha alapvetően nem ez lenne a cél. Azok a fiatalok, akikről az írásom szól, az év minden napján ilyen létbizonytalanságban lebegnek.

A kutatási terepemül szolgáló gyermekotthonban – bár nem tudatos szelekció útján – többnyire olyan gyermekek és fiatalok élnek, akik családon belüli erőszak, ezen belül fizikai, lelki, szexuális bántalmazás vagy súlyos elhanyagolás áldozatául estek. Esetükben leggyakrabban az ún. komplex és ismétlődő traumatizációról beszélhetünk. Ez azt jelenti, hogy gyermekotthonba kerülésüket megelőzően a bántalmazás több formáját is elszenvedték. Egy amerikai kutatás⁶ hívja fel a figyelmet arra, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekeknek több mint 70 százaléka a bántalmazás minimum két típusán átesett, míg 11 százalék körüli azoknak az aránya, akik a bántalmazás mind az öt típusát⁷ megtapasztalták (Boytha 2015). Vagyis, egy már eleve többszörösen traumatizált élethelyzetből kiemelve kényszerülnek bele az intézményesült környezetben való létbe, ahol család nélkül, sorstársaikkal összefoglalva kell tölteniük mindennapjaikat.

Kutatásom alanyainak bemutatásakor fontosnak tartom, hogy felhívjam a figyelmet arra az igazán nehéz élethelyzetre, amelyből érkeztek, s amelyben jelenleg is élnek. Úgy gondolom, hogy családi háttérüknek és mindennapos megpróbáltatásaiknak köszönhetően egy sajátos szemüvegen keresztül kémlelik a világot, amely egészen más perspektívából világítja meg a hétköznapok eseményeit is. Nincs ez másként az iskoláról való gondolkodás esetén sem. A továbbiakban arra törekszem, hogy bemutassam ezeknek a fiataloknak az iskolai hétköznapjait és rávilágítsak arra, hogy iskoláik mily módon nehezítik meg az – egyébként sem könnyű – életüket. Szeretném bemutatni, hogy ennek tükrében, miként ítélnék a gyerekek az iskoláról, és hogy vajon számolhatnak-e az iskola intézményével támogató közegként, lehetséges alternatívaként, illetve kiemelkedési lehetőségként.

⁵ 2014. évi CI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény módosításáról

⁶ National Children Traumatic Stress Network kutatása.

⁷ Lelki terror, fizikai bántalmazás, szexuális abúzus, elhanyagolás, családon belüli erőszak szemtanúja.

3.1 A megkérdezettek egyes alapadatai

A vizsgálatban 8 és 18 év közötti fiatalok vettek részt, akik 1-8 éve élnek gyermekvédelmi gondoskodásban, mely évekbe kizárólag a gyermekotthonban töltött időszakot számítom bele, vagyis a nevelőszülőknél való elhelyezés időtartamát nem veszem figyelembe. Ennek oka, hogy alapvetően az intézményes nevelésben élő fiatalok iskolai mindennapjainak reprezentációját törekszem létrehozni, melynek meghatározó sajátossága, hogy csupán családias jellegű nevelés történik, a hagyományos családi szerepek megléte nélkül (a nevelőszülőnél való nevelkedés esetén a család, mint rendszer hivatalosan is létrehozásra kerül, és a családon belüli pozíciók a hagyományos családmodell alapján szintén betöltöttek lesznek).

A kutatásban 10 lány és 5 fiú vett részt, így a minta a nemek tekintetében a lányok irányába dől, de az életkori megoszlás és az iskolatípus esetén a résztvevők aránya kiegyenlített.

A mintában szereplők jelenlegi iskolai foka 3. és 8. évfolyam közé tehető. A fiatalok mindegyike általános iskolai tanulmányokat folytat (öt különböző általános iskolában), hiszen ez volt a kutatásban való részvétel egyetlen kritériuma. A diákok közül hárman járnak az általános iskola alsó tagozatába, tizenketten pedig felső tagozatos diákok. Azok az általános iskolák, ahová az intézmény be tudja iskolázni a családból kiemelt gyermekeket, olyan szociokulturális közeget nyújtanak, ahol nem számítanak kirívónak a gyermekvédelmi gondoskodásban élő diákok. Gyakran előfordul, hogy olyan hátrányos helyzetű, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyermekközösségbe kerülnek, ahol bár családjukban nevelkedő, mégis nehéz sorsú, mélyszegénységben élő gyerekek tanulnak (SzV1). Az általános iskolát követően a fiatalok – akik folytatják tanulmányaikat – legnagyobb számban szakiskolai oktatásba kerülnek.

A diákok körében egyre gyakrabban felüti a fejét az iskolakerülés jelensége, bár ez elsősorban a szakiskolásoknál domináns. A megkérdezett diákok közül csak hárman számoltak be ilyen jellegű saját élményről. Iskolakerülésen azt értem, hogy a diák rendszeresen, hosszabb időn keresztül, látszólag ok nélkül nem jelenik meg az iskolában, pedig reggelente elindul oda (esetleg már el sem indul). Az iskola kerülése mellett a bukások is nagy arányban megjelentek a fiatalok iskolai életútjában, szám szerint tizenegy diák vallotta, hogy bukott már meg az iskolában, ebből két diák már kétszer vagy annál többször.

Tanulmányi eredményük általában elég gyenge, de vannak kivételek, elsősorban azok, akik kisebb koruk óta élnek a gyermekotthonban. Ők közepes-jó eredménnyel tudják venni az iskolai akadályokat. Azok esetén, akik többszöri bukás után, idősebb korukban kerültek a rendszerbe, már az is sikerként könyvelhető el, ha átcsúsznak kettessel, vagy ha csak bent maradnak az iskolarendszerben (SzV1).

3.2 Az iskolai mindennapjaikról⁸

„A gyerekeink sok esetben nem tudnak beilleszkedni az iskolába. Nem könnyű nekik, mert az iskolák elutasítóak a gyermekotthonos gyerekekkel szemben. Majdhogynem azt mondják nekik, hogy »reméljük, ma láttunk utoljára, és nem jössz többé«. Így nehéz rávenni őket arra is, hogy járjanak iskolába” – fogalmazza meg a gyermekvédelmi gondoskodásba vett gyermekek iskolai életének legalapvetőbb mozgatórugóját az intézmény szakmai vezetője. Ereden-

⁸ A fejezet elsősorban a gyermekvédelmi intézmény szakmai vezetőjével készített interjú alapján fogalmazódott meg.

dően minden „intézeti” gyerek iskolai karrierje az elutasításra épül, és az elfogadásért való küzdelem szelleme lengi körül.

Az általános iskolások beiskolázása során, elsődlegesen a „körzetes” iskola kell, hogy fogadja a gyermekeket. Ez a folyamat azonban koránt sem bizonyul zökkenőmentesnek, ugyanis a körzetes iskola falain belül olyan éles társadalmi különbségek mutatkoznak meg, melyeket az „intézeti” gyerekek szinte képtelenek kezelni. Csak akkor van esélyük az ebbe a közösségbe való beilleszkedésre, ha már elsőosztályos koruktól oda járnak, hiszen kicsi korban a gyermekek még nem annyira előítéletesek, mint a tizenévesek, könnyebben befogadják társaikat. Viszont azok a tanulók, akik felsőbb évfolyamokban kerülnek ebbe az iskolába, szinte 100%-ban feladják a tanulást és iskolakerülővé válnak, mert nem tudnak megküzdeni az őket sújtó kirekesztéssel. A gyermekvédelmi intézmény törekszik a befogadó iskolák hálózatának bővítésére, azonban ez egy nehéz és kilátástalannak tűnő próbálkozás. Többek között azért, mert már van olyan oktatási intézmény, amely kijelentette, hogy nem fogad több védelemben vett gyermeket.

Ha felvázoljuk a jelenleg fennálló iskolai körképet, akkor a körzetes iskolán kívül két környékbeli intézmény fogadja a gyermekeket, illetve egy speciális intézményben tanulnak az értelmi fogyatékos diákok. Helyi viszonylatban véve nem a legmagasabb szintű, illetve nem a legerősebb iskolák ezek, és – a körzetes iskola kivételével – ami a diákok összetételét illeti, a gyermekvédelemben élő gyerekek nem lógnak ki a tömegeből. A környékbeli iskolások életében legalább annyi probléma van jelen, mint a védelemben vett gyermekek hétköznapjaiban. Sőt, gyakran rosszabb anyagi és lakhatási körülmények közül érkeznek, mint az állami gondozott gyerekek, így sem képességeikben, sem magatartásukban nem mutatnak egymás közt különbséget. Azonban mégis valós jelenség, hogy még ezeken az iskolákon belül is a leggyengébb képességűnek ítélt osztályban helyezik el az állami gondozott gyerekeket.

Mindezek mellett, az iskolák előszeretettel javasolják a gyermekotthon számára, hogy az iskolába való felvételt követően írassák magántanulónak a gyermeket. Ami az iskola szempontjából egy kielégítő megoldás, hiszen növekedett az iskolában tanulók száma, azonban így nem igényel a diák külön odafigyelést. Az otthon számára egy feloldhatatlan dilemma a magántanulóság kérdése. Nem indíthatnak el az otthonon belül egy lavinát a megjelenő magántanulósággal, hiszen a csordaszellem azonnal életbe lépne, kezelhetetlenné válnának a gyerekek, ugyanis ki ne szeretne magántanuló lenni. Azonban számolni kell az iskolakerülők jelenlétével is, akik reggel elindulnak iskolába (hiszen főszabály szerint nem tartózkodhatnak iskolaidőben az otthonban), de nem érkeznek meg oda, és senki nem tudja, hogy éppen merre csavarognak, mibe keverednek bele, esetleg nem kerülnek-e veszélybe. „Az iskolakerülés nekik sem jó, nekünk sem jó és a többi gyerekeknek sem jó, ha ezt látják” – fogalmaz a szakmai vezető. Erre a problémára azonban mégsem lehet megoldás a magántanulóság, így szinte kizárt, hogy az otthon elfogadja az iskola ezen felajánlását.

Ha visszatekintünk a leírtakra, és pontról pontra számba vesszük a gyermekeket érő iskolai hatásokat, akkor egy nagy burokban összegyűjthetjük a megjelenő mozzanatokat. Az iskolák elutasítóak, egymásnak dobálják a gyermekeket, nem bánják, ha a tanulók nem jelennek meg az iskolában, szorgalmazzák a magántanulói státuszt. Ha felvételt nyer a diák, akkor az évfolyamon belül az alacsonyabb szintűnek ítélt osztályba helyezik őt, többnyire gyengébb képességűnek tekintik, feltételezik, hogy akadályozza a többi diákot az előre haladásban, és csak ritkán avatkoznak bele a diákok közötti előítéletekre alapuló konfliktusokba. Ha összefoglaljuk az iménti gondolatokat és iskolai jelenségeket, akkor tisztán és megkérdőjelezhetetlenül iskolai szegregáció szemtanúivá válunk (Andorka 1997). Ezáltal nem okoz majd meglepetést, hogy a diákok nagy százaléka már „nem bírja tovább”, hogy felütik a fejüket a különböző

Lőrincz Andrea:
Metaforákon innen és túl: az iskolai hétköznapokról
Argumentum 14 (2018), 191-216
Debreceni Egyetemi Kiadó

iskolai szorongások pszichoszociális jelenségei, mint az iskolaundor vagy az iskolakerülés, illetve megjelennek pszichoszomatikus tünetképződések, például a fejfájás, a hasfájás és a hányás. Mindezek hátterében elsősorban az iskola intézményének teljes elutasítása áll (Mihály 2002). Csak az iskolával való együttműködés vezethetne eredményes szemléletváltáshoz, a tanulási motiváció kialakításához, sikeres tanulmányi eredmények eléréséhez és a rendszerbe, a társadalomba való integrálódáshoz. Mindezek ellenére sajnos állandóak a konfliktusok az iskola és a gyermekotthon között, melynek legfőbb oka az elutasítás. A szakmai vezető a téma lezárásaként így fogalmaz: „Az iskola sokszor nem érti, hogy mi miért nem tudjuk rávenni a gyereket, hogy járjon iskolába. Amire én mondhatnám, hogy ők miért nem tudnak motiváló körülményeket teremteni, amiben a gyerek szívesen ott marad. Erre persze ők ujjal mutogathatnak ránk, hogy a többi gyerek mégis ott marad. Nehezen értik meg, hogy ezek a gyerekek nem véletlenül kerültek gyermekvédelmi gondoskodás alá. Legtöbb esetben súlyosan bántalmazottak: fizikailag, szexuálisan és verbálisan, illetve mindenképpen elhanyagoltak. Olyan lemaradásaik vannak mindenféle területen, ami támogatást, bátorítást, segítő hozzáállást követel, és ezért nem mérhetik őket egy mércén azokkal a gyerekekkel, akik kiegyensúlyozott családból járnak iskolába (SzV1).”

Összefoglalva tehát elmondható, hogy főként általános iskolai szinten, amikor az alapok elsajátítása és a tanulási motiváció kialakítása, fenntartása lenne a cél, nem ragadható meg az iskola, mint támogató közeg.

4 A metafora mint a szó és a valóság kapcsolata

Ahogy azt a kutatás bemutatása során már felvázoltam, jelen tanulmány egy Lakoff és Johnson-féle kognitív metaforaelméleti kutatás eredményeit hivatott bemutatni. Ezzel széleskörű képet kívánok nyújtani a védelembe vett gyermekek iskolai életre alkalmazott metaforakészletéről. Mindezek előtt azonban elengedhetetlen egy rövid elméleti áttekintés a metaforák világáról.

Ha hagyományos értelemben gondolkodunk a metaforáról, akkor elmondható, hogy „a metafora olyan szókép, amelyben egy szót vagy szókapcsolatot annak szó szerinti jelentésétől eltérő értelemben alkalmazunk (Szamarasz 2014: 777).” Erre az állításra alapozva, a metaforának minimum öt állandó tulajdonsága határozható meg: a) kizárólag nyelvi jelenség, hiszen a szavak tulajdonságára utal, b) alkalmazása főként művészi, retorikus szövegekben fordul elő, c) minden esetben két dolog közti hasonlóságot feltételez, d) tudatosan kitalált eleme a nyelvnek, e) csupán irodalmi frazírként van rá szükségünk. Ezen állítások alapján úgy tűnhet, hogy a metaforák nem képezik szerves részét az életünknek, nem jelennek meg mindennapi gondolkodásunkban, nem épültek be a tudatunkban, egyszerűen csak létrehozuk őket, amikor akarjuk, amikor nyelvünk szépségének fitogtatására vágyunk (Kövecses 2005).

Ez az elképzelés egészen az 1970-es évekig megállta a helyét a szövegekkel foglalkozó tudományterületek életében, hiszen az addig hódító – Noam Chomsky (1985) elméleti meg-alapozásán nyugvó – generatív nyelvészeti irányzat nem fogadta el a metaforák nyelvészeti jelentőségét, csupán irodalomelméleti fogalomként tartotta számon. Mindezt elsősorban azért, mert algoritmikus-jellegű nyelvfelfogásuk⁹ nem tudott mit kezdeni a metaforikus kifejezések-

⁹ A generatív nyelvelmélet felfogása szerint, a nyelvészeti vizsgálatok elsődleges célja a beszédmechanizmus modellezése. Alaptézise, hogy a nyelv használata során véges számú elemkészletből (szóból), végtelen számú mondatot hozhatunk létre. Ezen mondatok megalkotására és megértésére az egyén egyaránt képes, azonban a nyelvtudományi vizsgálat tárgyát nem a mondatok megalkotásának ténye és nem azok megértése

kel. Mindezen túl valójában nem is kívánta vizsgálat alá vonni a metaforákat, hiszen a generatív nyelvészet az emberi tényezőt, a szubjektumot nem tekintette relevánsnak a nyelv vizsgálata során. Ez a mentalitás egyértelműen kizárta a metaforák vizsgálatának lehetőségét, ugyanis a metafora a nyelvhasználat egy olyan sajátos formulája, amely az ember, a beszélő nélkül aligha értelmezhető (Imrényi 2009). Ebben a tekintetben hozott forradalmi változást – R. Langacker (1987) és G. Lakoff (1987) nyomán – a '70-es, '80-as években újtára induló és kibontakozó kognitív nyelvészeti irányzat. Ekkor a kognitivisták kijelentették, hogy a nyelvet nem lehet független és autonóm létezőként vizsgálni, hiszen minden nyelvi megnyilatkozásban az emberi megismerés folyamata és eredménye tükröződik. Így a nyelv megértésének kulcsa az egyén megismerésében rejtőzik. Ennek értelmében a nyelv kutatás nem fókuszálhat kizárólag a nyelvi kompetenciára, hanem pszichológiai, kulturális és társadalmi tényezők vizsgálatát is magába kell foglalja. A nyelv kutatásnak fel kell tehát ismernie, hogy a nyelvben testesül meg a minket körülvevő világ képe, éppen ezért, a nyelv csak a világ, a valóság kontextusában válik értelmezhetővé. Ha ily formán tekintünk a nyelvre, akkor azonnal megjeljük benne a metaforák helyét és feladatát. Lakoff – egykor még Chomsky munkatársaként – hosszan vizsgálta a metaforák nyelvhasználaton belüli szerepét. Viszonylag hamar bebizonyította, hogy a metaforák vizsgálatának nem csak hogy létjogosultsága van a nyelvtudományi kutatásokban, hanem szinte elengedhetetlen feladatként kellene rá tekinteni. Kimutatta, hogy a metafora nem kizárólag az ember gondolkodásának és magas szintű megismerési folyamatainak feltárását szolgálja, s ami a legfontosabb, nem csupán nyelvi frazír. Éppen ellenkezőleg: a metafora a természetes nyelv egyik legalapvetőbb funkcionális eleme, hiszen a hétköznapi beszélő, a mindenkori nyelvhasználó számos esetben metaforák segítségével fejezi ki önmagát (Kövecses és Benczes 2010; Bańcerowski 1999). Erre a megállapításra építkezve a kognitivisták szerint a „nyelvészet alapvető feladata [...] a természetes nyelv metaforikájának a leírása, amely befolyásolja a nyelvhasználók világlátásának a módját” (Bańcerowski 1999: 81).

George Lakoff és munkatársa, Mark Johnson (1980) a hagyományos metaforaelmélet cáfolataként alkotta meg saját elméletét, mely kognitív nyelvészeti szempontból közelíti meg a metaforát, és alapgondolata, hogy a metafora behálózza a mindennapjaink gondolati és nyelvi rendszerét. „Az ő megközelítésükben a metafora nem csupán a szavak vagy nyelvi kifejezések tulajdonsága, hanem a fogalmi rendszer és az emberi gondolkodás jellemzője, melyben az egyik fogalmat a másik terminusai révén fogjuk fel, értjük meg (Kövecses 2005: 15).” Ennek az állításnak a tükrében a hagyományos szemlélet öt pontjával szemben a szerzőpáros öt fókuszra így határozható meg: a) a metafora a fogalmak sajátja, nem a szavaké, b) egyes fogalmak megértését segíti elő, nem művészi célzatú, c) általában nem hasonlóságra épül, d) hétköznapi emberek és hétköznapi helyzetek által, tudatosság nélkül is megteremthető, e) az emberi gondolkodás alapvető kelléke (Kövecses 2005). Vagyis a metafora az életünk egy olyan eleme, mely hozzásegít minket ahhoz, hogy az élet és a lét alapvetéseihez, elvont fogalmihoz közelebb kerüljünk, pszichénk, társadalmunk és kultúránk útvesztőjében könnyebben tájékozódjunk.

A kognitív nyelvészet által megteremtett metaforaértelmezésben tehát, a metafora egy fogalmi tartománynak egy másik fogalmi tartománnyal való megértését szolgálja. Lakoff és Johnson közkedvelt példája AZ ÉLET UTAZÁS¹⁰ fogalmi metafora, ahol az (A) fogalmi tarto-

képezi, hanem maga a megalkotási folyamat. Célja ennek a folyamatnak annak matematikai logika szerint való leírása (Chomsky 1985).

¹⁰ A hagyományos kognitív nyelvészeti formulákhoz híven, a fogalmi metaforákat KIS KAPITÁLISSEL jelölöm, míg a metaforikus kifejezéseket *dőlt betűvel* szedem (Lakoff és Johnson, 1980; Kövecses, 2005).

mány az ÉLET és a (B) fogalmi tartomány az UTAZÁS (Lakoff & Johnson 1980; Kövecses 2005). Vagyis az utazás terminusaival fejezzük ki az élethez, mint jelenséghez kapcsolódó kifejezéseket, például: *Válaszút előtt állok; Rossz útra tért; Sok mindenem ment keresztül; Rögös út áll mögöttem* (Kövecses Zoltán fordításai, Kövecses 2005: 47; Kövecses, 2006: 89). A fogalmi metaforák (A) és (B) fogalmi tartományának megkülönböztetett szerepe van, hiszen az egyik tartomány segítségével fejezzük ki a másikat. Az a tartomány, amelynek metaforikus kifejezésit használjuk, a forrástartomány (UTAZÁS), és azt a tartományt, melyet érthetővé kívánunk tenni a forrástartomány metaforáinak segítségével, céltartománynak (ÉLET) nevezzük (Lakoff & Johnson 1980; Kövecses 2005). A forrás- és céltartomány komplex értelmezésével juthatunk el a kognitív tudományok alapjához, ahhoz a gondolathoz, hogy vajon milyen valóságos kép reprezentálódik az emberi elmében egy adott jelenség kapcsán. Amikor a forrás- és céltartomány metaforikus nyelvi kifejezéseinek vizsgálata történik, valójában egy összetett jelentéstartomány felfedezése és megfejtése a cél.

A kognitív nyelvészeti metafora-megközelítés esetében három olyan szintet különböztethetünk meg, amelyen meghatározható a metaforák létezése. Ezek a szupraindividuális, az individuális és a szubindividuális szintek. Minden fogalmi metafora ezen a három szinten válik értelmezhetővé (Kövecses 2005). A Lakoff és Johnson által kialakított „standard fogalmi metaforaelmélet” (Kövecses 2009) elsősorban az individuális szinthez kötődik. Vagyis a metaforák szisztematikus beazonosítása a konkrét beszélők által megélt kommunikációs aktusban alkalmazott metaforikus nyelvi kifejezések vizsgálata során történik. Ez a szint természetesen elengedhetetlenül kapcsolódik a szubindividuális szinthez, amely a metaforák motiváltóságát, vagyis létrejöttüknek testi és/vagy kulturális alapját mutatja. Mindezekeken felül áll a szupraindividuális szint, amely már kontextustól függetlenül, a beszédhelyzetből kiemelve taglalja a metaforikus kifejezéseket és hoz létre fogalmi metaforákat (Kövecses 2005). Ez a hármas tagoltság is azt bizonyítja, hogy a metaforák a nyelv és a tudat minden szintjén léteznek, kultúrán belül és a kultúrából kiemelve egyaránt értelmezhetők.

Amikor ezeket a mindent átszövő metaforákat kezdjük elemezni, akkor alapvetően kétféle irányultság szerint járhatunk el: „felülről lefelé” (top down) vagy „lentől fölfelé” (bottom up) kezdhethetjük meg a vizsgálatunkat. Hagyományos módon a fogalmi metaforaelmélet a felülről lefelé módszerrel tevékenykedik. Ezzel a módszerrel kevés elemből álló példatár alapján hipotetikus fogalmi metaforákat dolgoznak ki és a létrejövő fogalmi megfeleltetéseket vizsgálják. Ezen irányzat központjában a fogalmi metafora mint „magasabb szintű kognitív képződmény áll” (Kövecses 2006: 88). Ezzel ellentétesen, az alulról fölfelé irányultság esetén egy nagy elemszámú adatbázisból szisztematikus módon vonnak le következtetéseket és azonosítják be a metaforikus kifejezéseket. Ennek során elsősorban az vonható vizsgálat alá, hogy konkrét szituációkban hogyan viselkednek a megjelenő metaforikus elemek. A fókuszban pedig a metaforák nyelvi viselkedése áll (Kövecses 2006). A két irányzat közötti markáns különbség nagyon egyszerűen meghatározható, hiszen míg a „lentől fölfelé” a nyelvi viselkedésre korlátozódik, addig a „fönről lefelé” egy széles spektrum felölelésére, a gondolkodás mélységének feltárására vállalkozik. A kutatásom során generált adatokat én is a hagyományos, „fönről lefelé” vizsgálatnak vettem alá, hiszen előzetesen meghatározott céljaim eléréséhez, ez bizonyult a legalkalmasabbnak.

Fontos elmondani, hogy a fogalmi metaforaelmélet (a kognitív metaforavizsgálat) nem fogalmi metaforák megállapítására korlátozódik, ez csupán a folyamat első lépése. A fogalmi metaforák felsorakoztatásán túl vizsgálat alá kell vonni a fogalmi megfeleltetéseket, vagyis a forrástartomány elemeit meg kell feleltetni a céltartomány elemeivel, ezzel létrehozva egy ún.

leképezési rendszert. Összességében ezek a megfelelések vezetnek el a lényegi összefüggésekig és tárják fel a fogalmi metaforák valódi összetevőit (Kövecses 2006).

De miért célszerű arra törekednünk, hogy megtaláljuk ezeket a metaforákat? Az lenne a cél, hogy egyre több és több metaforát sorakoztassunk fel egymás után? Vagy, hogy egyszer elkészülhessen a metaforák teljes jegyzéke? Úgy gondolom, hogy nem és ezzel én is képviselem Kövecses Zoltánnak, Magyarország egyik legkiemelkedőbb kognitív nyelvészének és a metaforák szakértőjének álláspontját. Ő maga úgy fogalmaz, hogy a legfontosabb cél az, hogy „feltárjuk, hogy a metaforák milyen mértékben és milyen tartalommal járulnak hozzá absztrakt fogalmaink konceptualizálásához, illetve ezeknek a kognitív reprezentációjához. Elvégre végső célunk a metaforák céltartományaiként szereplő absztrakt fogalmak minél mélyebb megismerése (Kövecses 2006: 90)”.

A kutatásom során elkészített interjúk számtalanszor bebizonyították, hogy a metaforák az ember mindennapjainak szerves részét képezik, függetlenül a nyelvi hátrányoktól, a korlátozott vagy kidolgozott nyelvi kóddal való kommunikációtól, a beszélők közötti bárminemű különbségtől. A metaforák élnek, s lubickol bennük a nyelvünk. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a fajta metaforavizsgálat a spontán beszédben megjelenő, nem tudatosan kialakított azonosításokat tárja fel. A kutatás eredményeként kirajzolódó metaforák konkrét valójukban egyszer sem hangzottak el az interjúbeszélgetések során, azonban számtalan metaforikus kifejezés és nyelvi-, valamint analogikus tartományba sorolható elem járult hozzá ahhoz, hogy ezeket a metaforákat a kapott azonosítási pontok segítségével létrehozhasam. Ez is további bizonyítéka annak, hogy a metafora „a nyelv legmélyén lesz megtalálható” (Ricoeur 2006: 98).

5 Az iskola a metaforák kereszttüzeiben

Az iskolának három alapvető szerepet kellene betöltenie a társadalom életében: a kultúráközvetítést, a szelekció elősegítését és a gyermekmegőrzést (Knausz 2009). Ez valamikor működhetett is, ma már azonban egyre kevésbé képes a magyar közoktatás a kezében tartani a gyeplőt. Kultúrát kellene közvetítenie úgy, hogy többnyire elzárkózik a fiatalok aktuálisan képviselt kulturális sajátosságaitól. Az alapján végzi a szelekciót, hogy megfigyeli, hogy a diákok világtól idegen, számukra elavult módon közvetített tudásanyagot ki tudja a legfeszesebben magáévá tenni. Aki jobban tűri a monotonitást és hosszabb ideig képes az íróasztal mögött ülni, az mehet egyetemre. S ez a legtöbb esetben az otthonról hozott eleve erős tanulási motivációra vezethető vissza és korántsem az iskolai motiválás sikerességére. És a gyermekfelügyelet? Manapság egyre több az iskolakerülő (Mihályi 2002), aki bebizonyítja, hogy az iskola nem képes vonzóvá tenni önmagát. Gondoljunk bele, hogyan menjen motiváltan a gyermek az iskolába, mikor folyton valami olyat kell megtanulnia, amiből semmit nem ért, majd ha a „tanulás” nem sikerül, őt egyszerűen gyengébbnek minősítik a többiekénél. Stigmatizálódik, mert ezért vagy azért nem tud beolvadni a tökéletes rendszerbe. És így nem csoda, hogy lassan gyermekmegőrzésben is kudarcot vall az iskola.

Ha eltekintünk az iskolakerülőek viszonylag alacsony hányadától, akik szerint „ezt már nem lehet kibírni”, akkor is marad több ezer olyan gyermek és fiatal az oktatási rendszerben, akik rendszeresen bemennek az iskolába. Jelen esetben arra fektetem a hangsúlyt, hogy megvizsgáljam, mi történik velük. Hiszen nekik köszönhetően legalább elmondható, hogy vannak gyerekek, akiket nyolctól négyig lehet őrizni. Na de hogyan élnek meg ezek a gyerekek a mindennapokat? Mit mesélnek az iskolai életéről? Miket emelnek ki a tanórai történekekből és hogyan mesélnek a tanáraikról? Összességében miről árulkodnak ezek a narratívák és milyen

mögöttes tartalmakat hordoznak és közvetítenek a hallgató felé? A következőkben azokat a fő metaforákat kívánom bemutatni, melyek rendszeresen megjelentek a gyerekek elbeszélései során, és amelyek határozottan árulkodnak arról, hogy milyen – az általuk ismert – iskolák általános légköre. A felsorakoztatott három metafora: AZ ISKOLA MUNKAHELY, AZ ISKOLA BÖRTÖN, AZ ISKOLA KATONASÁG esetén a konkrét metaforák mellett megjelennek analogikus tartományok, melyek sok esetben átfedést jelentek a metaforák között. Ezek az átfedések az iskola, a munkahely, a börtön és a katonaság strukturális azonosságai miatt jöhetnek létre. Erről bővebben a metaforák egyéni értelmezését követően lesz szó.

5.1 Az iskola a munka helye

Diákok, akiket nyolctól négyig lehet őrizni. Nyolctól négyig, akár egy standard nyolc órás munkaidő időbeosztása. Elvégezzük az iskolát, felnövünk, családuknak lesz és dolgozni megyünk. Minden hétköznap reggel az irodába, egy bolt kasszájába, esetleg a volán mögé ülünk és ellátjuk azon feladatokat, melyeket a munkaadónk ránk testált. Ha mindennel végeztünk és lejárt a munkaidőnk, haza mehetünk. A szerencsésebbek nem „viszik haza a munkát”, azonban vannak, akikre még otthon is munkahelyi feladatok várnak. A diákok szerint valahogy így működik az iskola is, és ezt tükrözi az iskola munkahely metaforája.¹¹ Az interjúalanyaimmal folytatott beszélgetések során több alkalommal előfordult (tíz interjúalany elbeszélésében tizenhét esetben), hogy a narratívákban megjelentek a munkahely fogalmi tartományához kapcsolódó metaforikus nyelvi kifejezések.¹² Ezek a kifejezések a következő idézetekben ragadhatók meg:

AZ ISKOLA MUNKAHELY

„Órán figyelünk, hogy jól végezzük el a *munkát*, hogy ne hibázzunk.” (F02)

„A tanárok is szoktak viccelődni, ha kész vagyunk a *munkával*.” (F01)

„A tanár a *főnök*, ő adhat egyest.” (L05)

„Ma osztályfőnöki dicséret lett a *fizetségem*, mert az enyém lett a legszebb menetlevél.” (L04)

„Az egész iskola megnyomorít, úgyhogy elmentem *szabadságra*.” (L01)

„Egy hete itthon vagyok *betegem*.” (L02)

Ha megfigyeljük az alábbi gondolatokat, akkor egyértelműen körvonalazódnak azok a pontok, melyek az iskolai és munkahelyi léthez egyaránt kardinálisan kapcsolódnak: az elvégzendő feladatok, az azért járó fizetség, a jutalmat adó és/vagy megvonó főnök, illetve a munkából való távolmaradás lehetősége.

Az iskola munkahellyel való leképezése során fő motívumként a hierarchikus berendezkedés ragadható meg, vagyis a főnök–beosztott viszony, amely a tanár–diák viszonytal válik megfeleltethetővé. Alapvetően a tanároknak való alárendeltség, a tanári tekintély, a tanárnak való ellentmondás tilalma és az általuk kiosztott feladatok elvégzésének kötelezettsége, valamint a frontálisan tartott órák végig hallgatása azok a főbb pontok, melyek előidézhetik A TANÁR FŐNÖK metaforát, a személyek, pozíciók közötti hasonlóságtételt. A legtöbb alkalmazott hasonló cipőben jár, mint a diákok, hiszen a ranglétra azon fokán állnak, amely a főnök

¹¹ AZ ISKOLA MUNKAHELY metafora nem egyedi jelenség, hiszen Rapos Nóra (2005) direkt előhívott metaforákat vizsgáló kutatása során szintén kimutatta ezt a metaforát, csupán egy másik metaforavizsgálati módszerrel.

¹² AZ ISKOLA MUNKAHELY metaforához kapcsolódó kifejezések számbeli megoszlása: munka (6), szabadság (4), főnök (3), betegem lenni (3), fizetség (2).

alatt helyezkedik el, ezáltal valamilyen beosztottként élik a mindennapjaikat. Egyes munkahelyek légkörét megkérdőjelezhetetlenül járja át a tekintélyelvűség, amelyben a főnök minden szava szent, ellentmondásnak pedig nincs helye. A diákok beszámolóí alapján az iskolai légkör sem sokban tér el ettől, ugyanis mint tudjuk, „a tanár *mondja meg, hogy mit csináljunk az iskolában (L08)*”, és ezzel együtt „a tanár *bármit megcsinálhat, amit ő akar (L07)*”.

Ez a fajta alá-fölérendeltség mutatkozik meg a feladatok kiosztásakor is. Az interjúalanyaim által bemutatott tanárok úgy építik fel az óráik menetét, hogy szinte percre pontosan meghatározzák az elvégzendő feladatokat és előre látják, hogy ezek majd milyen eredményeket hoznak. Egy autoriter munkáltató esetén szintén ezt a görbét rajzolhatjuk fel. Közös pontja ezeknek, hogy az alárendelt feleket nem sarkallják önálló problémamegoldásra, nem adnak lehetőséget a divergens gondolkodásra. És ami leginkább szembeűnő ennek a folyamatnak a kapcsán, hogy az értékelés (az osztályozás/a jutalmazás és a fizetés) maga is az irányító személynek való megfelelés függvényében történik. Mindegy, hogy fizetésemelésről, könyvjutalomról, osztályfőnöki dicséretéről vagy a „hónap dolgozója” kitüntetéséről van szó, a lényeg a többiek fölé kerekedés, a feladatok vezetői utasítás szerinti maximális ellátása. Hiszen „a diáknak *jól kell viselkedni, [...] kitűnőnek kell lennie (L09)*” – mondja egy harmadik osztályos lány. Majd így egészíti ki egy társa: a diáknak „*meg kell csinálni, amit a tanár mond, szót kell fogadni, [az iskolából] nem lehet késni, nem lehet hiányozni (L10)*”. S ez a tétel később, a munkába állást követően sem fog megváltozni, hiszen a késés akár bérlevonással is járhat s a gyakori távolmaradás elbocsátáshoz is vezethet. Ezen megfeleltetések vonatkozásában AZ ISKOLA MUNKAHELY metafora leképezési rendszere a következőképpen vázolható fel:

| | | |
|-----------------------|---|------------------------|
| Forrás: MUNKAHELY | | Cél: ISKOLA |
| munka | → | tanulás |
| alkalmazott, dolgozó | → | diák |
| munkáltató, főnök | → | tanár |
| fizetés | → | osztályzat, jutalmazás |
| szabadság | → | lógás |
| beteg lenni [táppénz] | → | igazolt távollét |

Persze ezeken a konkrét tényezőkön túl az iskola világa és a munka világa egyébként sem állnak távol egymástól. Az iskola – többek között – a társadalomba való teljes integrációt tűzi zászlajára, mellyel együtt jár a dolgozóvá nevelés és a munkahelyi elvárásokhoz való alkalmazkodásra tanítás. Az, hogy az iskolában munkahelyhez kapcsolódó analógiák érhetők tetten, nem kell, hogy meglepetést okozzon. Az ismertetett hierarchia, a szerepek leosztása, a kötött munkarend és munkaidő hatékonyan hathat a későbbi beilleszkedésre és alkalmazkodásra. Azonban ez nem más, mint egyfajta kondicionálás. Meglepetésre és főként gondolkodásra elsősorban az adhat okot, hogy a diákok munkaként élik meg a tanulást és az iskolába járást, valamint hogy magukat alárendeltnek tekintik a rendszerben. S azt, hogy ez a szerep és pozíció meghatározás – vagyis a diákok iskolán belüli önmeghatározása – mennyire erőteljes, a következő metaforák még inkább bebizonyítják.

5.2 Az iskola rabosít

Az elkészített tizenöt interjúban, mind a tizenöt elbeszélő narratívájában, összesen ötvennyolc alkalommal találkozhatunk olyan metaforikus nyelvi kifejezéssel, valamint a metaforához kapcsolható analogikus tartományba tartozó elemmel, melyek összefüggésbe hozhatók a börtönnel, mint metaforával. Hiszen ezek az analogikus kifejezések is metaforának tekinthetők, azonban a forrástartományuk jellege nem határozható meg egyértelműen (egyes esetekben több metaforához is besorolhatók). Ez a szám nagyon magas a többi metaforához képest, ennek értelmében az iskolai lét leginkább a börtönléttel kerül azonosításra, vagyis az iskolai élet leírására szolgáló kifejezéseket a börtön intézményének fogalmi tartományából merítették a megszólaló diákok. A kiolvasott metaforák azonosítási hálóját három nagy csoportból alakítható ki, ezek a csoportok egy-egy, a börtönhöz kapcsolódó fogalmi tartomány gócpontjai, és a hozzájuk tartozó iskola-börtön azonosítás fókuszai. A megállapított tartalmi kategóriák és a hozzájuk tartozó kiemelt metaforikus nyelvi kifejezések, valamint analogikus kapcsolódási pontok a következők:¹³

AZ ISKOLA BÖRTÖN

1. Intézményi struktúra

1.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„Mi az iskola? *Fogház.*” (L10)

„A szünetben párszor verekedtek, futkároztak a folyosón, a tanárok kiabáltak, mindig ott állnak az *örök*, hogy *ne szökjenek meg.*” (L10)

1.b. analogikus kapcsolódási pontok:

„Az iskola tele van termekkel, *be vannak számozva.*” (L02)

2. Szocializációs funkció

2.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„Az életre felkészítenek, amikor *kikerülsz* a nagyvilágba, arra készen kell állni.” (F03)

2.b. analogikus kapcsolódási pontok:

„Az iskolában megtanulják, hogy mi az emberek kötelessége, *megtanulnak viselkedni.*” (F03)

„A gyerek buta volt eleinte és itt *megtanulja, hogy kell viselkedni, szocializálódik az életre.*” (F03)

3. Létélmény

I. Rablét – pozíció meghatározása

3.I.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„Mindegyik tanár kicsit *szigorú*, mert amúgy *kitör a háború.*” (L03)

„Kaptam egy egyest matekból, mert reggel *nem álltam be az udvaron a sorba.* Öcsém, mint a *rabok.*” (L03)

„A diák elkezd az elsőt és úgy fejlődik, hogy tanul, utána *letölti* a nyolcat, és ha jó tanuló meg nem bukik meg, akkor tanulhat még.” (L10)

II. Bezártságélmény – külvilágtól való elzártság

3.II.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„Szünetben kimegyünk, *kiszökünk* az udvarról. *Lopunk* almát, kicsit *bűnözünk.*” (L06)

3.II.b. analogikus kapcsolódási pontok:

„Amikor eljövök, azt érzem, hogy végre *megszabadultam.*” (L10)

„Olyan, mintha *be lennék zárva.* De ki kell bírni azt a 45 percet, csak hát *sokszor 45 perc.*” (L10)

¹³ AZ ISKOLA BÖRTÖN metaforához kapcsolódó kifejezések számbeli megoszlása: parancs (14), szigor (10), kikerülni (9), egy helyben lenni (8), megtanulni viselkedni (5), szökés (3), örök (2), rabok (2), letölteni (2), fogház (1), háború (1), sorakozó (1), számozott termék (1).

III. Személyi korlátozottság – autonómiától való megfosztottság

3.III.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„A tanár mondja, hogy maradj csöndbe, ide menj, oda menj, *parancsolgat*.” (L04)

3.III.b. analogikus kapcsolódási pontok:

„Tessin jó, ott nem kell *egyhelyben ülni*.” (L03)

„Néha lemegyünk az udvarra, de nem órán, *órán nem megyünk ki!*” (L09)

A kategóriák által egyértelműen kirajzolódik, hogy a metaforakészlet elemei (mind a konkrét metaforák, mind az analogikus tartomány elemei) a külső intézményi struktúrától egészen az egyén belső viszonyulásáig terjednek, és leképezik az iskolai élet minden sajátosságát.

Ha megfigyeljük az intézményi struktúra kategóriájába tartozó gondolatokat, akkor könnyűszerrel vizualizálhatóvá válik a diákok fejében élő iskola képe. Egy robosztus épület, mint amilyen *az intézet*, ahol élnek, és körülötte *udvar* (ismerve a diákok iskoláit, az udvar inkább betonozott placcként jellemezhető). Az épület több szintes, hosszú folyosókkal kialakított, melyekből sorra nyílnak egymás mellett a *beszámozott termek*, amelyekbe a diákok az órák előtt közösen *levonulnak*. Becsengetéskor mindenki bemegy a termébe, és egészen kicsengetésig *senki nem jöhet ki az óráról*. Rendszeres a folyosóügyeletes diák, az ügyeletes tanár és a *kapuőr* jelenléte, akik figyelnek a rendre és megakadályozzák a *szökést*, vagyis, hogy a diák idő előtt elhagyja az iskolát. Ahhoz, hogy ezt a képet azonosítsuk a börtön képével nem szükséges, hogy személyes tapasztalataink legyenek a börtön falain belülről. Eleget, ha filmekben láttunk már büntetésvégrehajtási intézményt. Egy óriási épületkomplexum, körülötte betontenger, kerítés, szögesdrót, megfigyelő pontokon fegyveres őrszemek. Az épületen belül egymást keresztező folyosók, melyeken egymást érik a számozott zárkák és rácsaik mögött a számozott rabok. A cellák ajtajai előtt pedig megállás nélkül cikáznak a fegyelemért és a szabályok betartásáért felelős börtönőrök. Az elítéltek kizárólag együtt mozoghatnak, gyakran egymáshoz láncolva, és csupán a zárka nyitását jelző hang megszólalása után léphetnek előre. Ezek azok az azonosságok, melyek kétségkívül megjelentek a diákok spontán elbeszéléseiben. Azonban a környezet leírása nem elégedő ahhoz, hogy bizton állíthassuk, börtönbüntetésként élük meg az iskolát.

A környezet mellett megjelenő, rendszerszintű azonosságként értelmezhető következő metaforakategória az intézmények szocializációs funkciójára fekteti a hangsúlyt. Interjúalanyaim kiemelik, hogy az iskolában a gyerekek *megtanulnak viselkedni, szocializálódnak az életre, és felkészülnek arra, hogyan kell viselkedniük, ha az iskola befejeztével kikerülnek a nagyvilágba*. Tehát az iskola, mint másodlagos szocializációs közeg megtanítja diákjait arra, hogy az iskola falain kívül, illetve az iskolapadból végérvényesen kikerülve, hogyan viselkedjenek a társadalomban, a munkahelyen, a családban, vagyis a társadalmi együttélés szabályaira nevelik őket, ahogy az a börtönök életében a reszocializációs folyamat során is történik. A reszocializáció „magába foglalja a társadalom által elfogadott viselkedési és erkölcsi mintákat, a korábbihoz viszonyítva alternatív, vonzó értékrend elemeit” (Szegál 2007: 28). Természetesen az iskola, társadalom által, legitimált egyik funkciója a társadalmi normák által vezérelt állampolgárok „kinevelése”. Azonban a megszólaló diákok inkább a börtönbeli „újra nevelési” folyamat részeseiként tekintenek önmagukra. Ez az erős párhuzam akkor válik leginkább érthetővé, ha felidézzük, hogy milyen előítéleteknek és megbélyegzésnek vannak kitéve az iskolában „intézetis” létük és/vagy cigány származásuk miatt. Gyakran eredendően megbicsaklott értékeket tulajdonítanak nekik, melyeket az iskolának, valamint a gyermekotthonnak kellene megjavítania és a társadalom által elfogadhatóvá tennie.

Mindezek mellett mégis a megfogalmazott létélmény és annak összetevői határozzák meg igazán az iskola börtönnel való azonosítását, illetve magának az azonosításnak a létjogosultságát. „Olyan, mintha *be lennék zárva*. De *ki kell bírni* azt a 45 percet, *csak hát sokszor 45 perc*.” – mondja interjúalanyom (L10) elkeseredetten. A rablét, a bezártságélmény és az állandó korlátozottság megélése tömörül össze ebben az egy gondolatban, már szinte egyfajta izolált állapot leírása történik meg. És nincs ezzel az érzéssel egyedül. Többen úgy fogalmazzak, hogy az iskolás éveket *le kell tölteni*, és ezalatt úgy érzik, hogy minden egyes nap *kezdődik minden előlről*, és ebből a monotonitásból csak a nap vége hozhat *felszabadulást*, de az iskolából való elballagás lesz majd az *igazi megszabadítás*. A napokat, a heteket és az éveket, *ki kell bírni*, nincs választás, mert „iskolába járni muszáj (L10)”. A hosszú napokban felüldülést nyújthatnak a szünetek, amikor a tanárok *kiengedik* őket az udvarra, de ha nem, akkor előfordul, hogy *ki is szöknek*. A legtöbben kiemelik, hogy mennyire szeretik a testnevelés órát, mert ott *szabadság* van, *nem korlátozzák* őket és nem kell egész órán ülni, hiszen a tanórán *tilos* felállni. Sajnos legtöbbször a tanárok sem könnyítik meg a mindennapjaikat. „A tanárok a *kiabálással* elrontják a kedvet, meg *parancsolgatnak* (L01)” „*azt mondják, hogy maradj csöndben, ide menj, oda menj* (L04)” és van, aki úgy *„tart rendet, [hogy] üt* (L04)”. De bárhogyan is, „*az iskolában tanulni kell, csinálni kell, amit a tanár mond* (L05)”. A tanár tehát minden esetben a hierarchia egy magasabb fokán helyezkedik el, így neki minden diák alárendeltje, akikkel azt csinál, amit akar. Fizikai és verbális eszközökkel fegyelmez, utasít, irányít minden iskolás gyermeket, és nem tűr ellentmondást, a szigor és a parancs a két legfőbb eszköze, és „*ha nem figyelnek oda rá, akkor nagyon dühös és büntet* (L10).” Hozzá mérten a diákok szabadsági foka szinte egyenlő a nullával. Úgy kell cselekedniük, ahogy a tanár mondja, csak akkor szólhatnak meg, ha a tanár kérdez, és nekik van a kérdésre válaszuk. Csak akkor mehetnek ki az udvarra, és csak akkor hagyhatják el az iskolát, amikor azt a tanár megengedi. Így egyértelmű, hogy élvezik, amikor egy kicsit lazulnak a szabályok egy testnevelés órán, egy táncórán vagy a szünetben, viszont a frontális tanórákon fellazult kötöttségeket is igyekeznek kihasználni, amit a tanárok nem néznek jó szemmel. Az iskolai büntetés, valamint a szünetekre való kiengedés nem valódi metaforikus nyelvi kifejezések, hiszen ezek olyan analogikusan megfeleltethető elemek, melyek az iskolában és a börtönben is konkrétan megtörténnek, azonos motivációval, azonos funkcióval bíró mindennapos jelenségek. A metaforavizsgálat valóságtartalmát ennek az analogikus tartománynak a megjelenése még erőteljesebbé teszi, ugyanis rávilágít arra, hogy milyen strukturális és rendszerszintű párhuzamok vannak a két intézmény és az intézményekben „élők” élete között.

Olyan ez az egész helyzet, mint egy letöltendő börtönbüntetés, amire minden gyermek ítéltetve van. Ahogy az az elemzés által láthatóvá vált, AZ ISKOLA BÖRTÖN metafora esetén a BÖRTÖN mint forrástartomány elősegíti az ISKOLA mint céltartomány megértését, hiszen a börtönvilágra vonatkozó fogalmak, kifejezések, szóösszetételek kerültek beemelésre az iskola jelenségvilágának leírása során. Mivel az iskola és a börtön azonosítása tartalmilag és fogalmilag megvalósítható, ezért a két fogalmi tartomány elemei között szisztematikus megfelelések is kimutathatók. A szaknyelv ezeket a szisztematikus megfeleléseket leképezéseknek nevezi (Kövecses 2006), és ezen megfelelések kimutatásával minden fogalmi metaforának ún. leképezési rendszere állítható fel.

Lőrincz Andrea:
Metaforákon innen és túl: az iskolai hétköznapokról
Argumentum 14 (2018), 191-216
 Debreceni Egyetemi Kiadó

AZ ISKOLA BÖRTÖN fogalmi metafora leképezési rendszere a következőképpen ragadható meg:

| | | |
|--------------------------|---|---|
| Forrás: BÖRTÖN | | Cél: ISKOLA |
| rabok, bűnözők | → | diákok |
| börtönőrök, parancsnokok | → | tanárok |
| bebörtönzés | → | iskolába való bekerülés |
| börtönépület | → | iskolaépület |
| cellák | → | tantermek |
| szabadulás | → | iskolai nap vége, tanév vége |
| szökés | → | igazolatlan hiányzás |
| börtönlázadás | → | iskolai rendbontás |
| börtönudvar | → | iskolaudvar (szünet, testnevelés óra) |
| fenyítés | → | iskolai büntetések (egyenes, szidás, óráról kiküldés) |

A leképezéseknek e rendszere teremtette meg AZ ISKOLA BÖRTÖN fogalmi metaforát, hiszen az (A) fogalmi tartomány (ISKOLA) alkotó elemei szisztematikus megfelelést mutatnak a (B) fogalmi tartomány (BÖRTÖN) alkotó elemeivel.

Ha tovább elemezzük az ISKOLA BÖRTÖN metafora kifejezéseit, és kicsit más irányból közelítjük meg őket, akkor – némi kiegészítéssel és egyes elemek elhagyásával – az ISKOLA KATONASÁG metafora is felszínre hozható. Ezesetben is minden interjúalany használt olyan kifejezéseket, amelyek a katonaság tartományába is besorolhatók, összesen ötvenöt ilyen kifejezés ragadható meg. Az ötvennyolc börtönhöz és az ötvenöt katonasághoz kapcsolható elem között átfedések találhatók, főként az analogikus tartományokban. AZ ISKOLA KATONASÁG esetén a fegyelemlétszámosság, a tekintélyelvűség és a parancs, valamint annak követése jelenik meg a legdominánsabban. Az iskola katonasággal való megfeleltetése során legtöbb esetben analógiákra támaszkodhatunk, de valódi – a katonasághoz kapcsolódó szóképzésből származó – metaforák is megragadhatók.¹⁴ Ezek alapján a következő kategóriák különíthetők el:

AZ ISKOLA KATONASÁG

1. Fegyelemlétszámosság

1.a. metaforikus nyelvi kifejezések

„Szünetben *levonulunk* a következő óra terme elé.” (L09)

„Bemegyünk, *sorakozó* a terem mellett.” (F05)

1.b. analogikus kapcsolódási pontok:

„A tanár *próbálja órán megtartani a fegyelmet*, hogy tudjon tanítani.” (L02)

2. Parancs – követés

2.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„A tanárok a *kiabálással* elrontják a kedvem, meg *parancsolgatnak* az osztálynak.” (L01)

„Tesi órán 20 fekvőtámasz és 100 guggolás volt a büntetése annak, akinek nem volt felszerelése. Kemény *kiképzés* volt.” (L10)

¹⁴ AZ ISKOLA KATONASÁG metaforához kapcsolódó kifejezések számbeli megoszlása: parancs (13), fegyelem (8), kiabálás (7), megadni a tiszteletet (6), tekintély (5), a tanár bármit csinálhat (5), követni [a tanárt] (5), kiképzés (1), sorakozó (1), vonulás (1).

2.b. analogikus kapcsolódási pontok:

„Nekünk [...] követni kell, amit mond vagy ír [a tanár].” (F04)

3. Tekintélyelvűség

3.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„A tanárnak kell, hogy legyen az iskolában tekintélye.” (L06)

3.b. analogikus kapcsolódási pontok:

„A tanár bármit megcsinálhat, amit ő akar.” (L07)

„Nem szabad csúnyán viselkedni, meg kell adni a tiszteletet.” (F03)

4. Adminisztratív tevékenység

4.a. metaforikus nyelvi kifejezések:

„Egy átlagos tanórán bejön a tanár, fel kell állni, *jelenteni* kell, utána megmondja, hogy mit kell csinálni, aztán leosztályozza.” (L10)

„Bemegyünk, *jelent* a hetes, leülünk, magyaráz a tanár.” (F05)

S AZ ISKOLA KATONASÁG leképezési rendszere az alábbi módon foglalható össze:

| | | |
|----------------------|---|--------------------------------------|
| Forrás: KATONASÁG | | Cél: ISKOLA |
| sorkatonaság | → | iskolás évek |
| kadét, katona | → | diák |
| őrmester, parancsnok | → | tanár |
| parancs | → | feladat meghatározása |
| kiképzés | → | testnevelés óra |
| masírozás | → | egy vagy több osztály közös vonulása |
| vigyázzállás, hapták | → | „osztály vigyázz” |
| jelentés | → | jelentés |

Az ISKOLA BÖRTÖN¹⁵ és az ISKOLA KATONASÁG metaforák együttesen (de akár külön-külön is) egy olyan erőteljesen szabályozott, alá-fölérendeltségi viszonyal és szigorúan felállított követelményrendszerrel bíró intézményen belüli életet vázolnak fel, mely nem egy pozitív iskolaképről tanúskodik. Az elbeszélések alapján az iskola feláldozza az önálló gondolkodást, a szabad elmélkedést, valamint a kreatív önmegvalósítást a fegyelem és a tekintély oltárán. Tizenöt diák, és egy olyan gondolat, amely maradéktalanul megjelent mindannyiuk beszámolóiban. A spontán beszédben megbúvó metafora, amelyben számtalan üzenet rejlik. A közoktatási rendszer és az iskola olyan diszfunkcionális zavarait fogalmazták meg a diákok, melyeknek ők konkrétan nincsenek tudatában, egyszerűen csak minden nap tapasztalják, hiszen ahogy ők maguk is elmondták, mindig minden kezdődik előlről. Közel húszszer órára rabsítja ezeket a diákokat az iskola, van, aki túléli és van, aki nem bírja tovább. Az az iskola és az az oktatási rendszer, amelyben a diákok rabnak érzik magukat, talán nem működik egészen jól. Azok a pedagógusok, akik fegyörként vonulnak végig a folyosón, és parancsokkal tartják kordában a diákokat, talán nem működnek egészen jól. Azok a kisdíákok, akiket bűnözőként kezelnek, akikkel rendszeresen kiabálnak, akiket az iskolában fenyténe, kevés eséllyel működnek majd az éltünkben egészen jól.

¹⁵ Érdekes adalék, hogy AZ ISKOLA BÖRTÖN metafora nem kizárólag az állami gondoskodásban élő tanulók elbeszéléseiben jelenik meg nagyon dominánsan. Egyéb mikro-, és makroközösségi szinten végzett, direkt előhívott metaforákra (Vámos 2003) építkező vizsgálatok (Rapos 2000; 2005; Golnhofér 2003; Fenyő 2006; Nagy 2011) eredményei közt is markánsan megragadható az iskolai lét börtönléttel való azonosítása.

5.3 Az iskola vágányok metszete

Ez eddig ismertetett három metafora tükrében úgy tűnhet, hogy a diákok fejében kizárólag negatív konnotációjú iskolafogalom rajzolódik ki. Ezek az érzések, gondolatok és fogalmi megfelelések viszonylag könnyen felfedezhetők az egyéni narratívákban, hiszen bővelkedett bennük a legtöbb megnyilatkozás. Azonban, ha mélyebbre tekintünk a tartalomelemzés során, akkor mindezek mögött ott áll egy újabb nagyon határozott kép, mely – bár minden diák elbeszélése során kimutatható –, a korábbiakhoz képest nehezen megfogható, meghatározható. Ahhoz, hogy e fejezet fő mondanivalója érvényesülhessen, vissza kell tekinteni a Lakoff és Johnson (1980), valamint a Kövecses (2005) által meghatározott fogalmi metaforához, amely nem más, mint AZ ÉLET UTAZÁS metaforája. Erre azért van szükség, mert ebbe a fogalmi tartományba és leképezési rendszerbe illeszkedik bele a diákok által megalapozott AZ ISKOLA VASÚTI VÁLTÓ metafora. Ebben az értelemben pedig az élet nem egy általános jellegű utazás, hanem ennél sokkal konkrétabb: AZ ÉLET VONATÚT.

Gyakran *válaszút előtt állunk* és sokszor *elhagyjuk a kitaposott utat*. Ismerjük a mesebeli hármast utat, melynek minden ága más-más életmódot testesít meg. Az életünk tele van elágazásokkal, kitérőkkel és állomásokkal, és a születéssel jegyet váltunk e hosszú útra. AZ ÉLET UTAZÁS metafora szimbolikája átszövi a nyelvünket, így talán nem meglepő, hogy az iskola, mint az élet egy központi eleme, beépítésre került ebbe a struktúrába. Ellenben – a korábbiak fényében – az már meglepően hathat, hogy az iskola nem, mint valamiféle megakasztó jelenség, hanem sokkal inkább egy támogató, terelgető objektum képében jelenik meg. Ez a pozitív jelenség tíz narratívában, tizenkét alkalommal fordult elő konkrét kifejezésként.¹⁶ Ezt a metaforát következő nyelvi kifejezések példázzák:

AZ ISKOLA VASÚTI VÁLTÓ

- „Azt tanultam, hogy ha valamit elkezdted, ne hagyd félbe, *menj az úton, csináld végig.*” (F01)
 „A tanár foglalkozik velünk a legtöbbet, [...] azért van, hogy tanítson, *rávezessen a jó dolgokra.*” (F03)
 „A tanár tanít, *jó útra akar téged terelni*, hogy legyen valami belőled és segíteni akar.” (L01)
 „Tanulni kell ott [az iskolában], hogy *elérje, a célt*, amit akar.” (L01)
 „A rajztanár velem mindig rendes volt, *átengedett.*” (L10)

Jól látható, hogy az iskola a „jó útra térés” és a célok elérésének eszköze. S amennyiben az élet egy utazás, úgy az iskola egy célvágány és egy vakvágány metszeténél álló vasúti váltó, melyet – látszólag – a tanárok állítanak a megfelelő irányba. De mit is takarnak pontosan a metaforában megjelenő elemek? A fővágány a pályaszakasz azon része, mely minden szerelvény fogadására alkalmas, s melyen haladva egyik állomásról a másikra juthatunk el. A különböző fővágányokat, így az állomások közötti szakaszokat, a váltó (a kitérő) segítségével kapcsolják össze, amely lehetővé teszi, hogy a szerelvények az egyik vágányról a másikra térjenek át (ezzel irányt s akár célt is változtatva). Azonban a szerteágazó vasúthálózatnak nem minden eleme vezet valahová. Gyakorta találkozhatunk olyan csonkavágányokkal, ún. vakvágányokkal, melyek a semmibe, egyes esetekben pedig ütköző bakba vezetnek (Gochenger 2010). Józanésszel belátható, hogy nem mindegy, mely pályán halad a vonatunk. A karbantartott, rendszeresen ellenőrzött, tisztántartott fővágányok elvezetnek minket a vágyott úticélunk felé. Ezzel szemben az elhanyagolt, gázos, mocskos, olykor már földbe süllyed vakvágányok

¹⁶ Az iskola vasúti váltó metaforához kapcsolódó kifejezések számbeli megoszlása: jó út (5), elérni a célt (3), haladni az úton (2), átenged (2).

kisikláshoz vagy váratlan ütközéshez vezetnek. S hogy megérkezünk-e vagy balesetet szenvedünk, az elsősorban a vasúti váltó működésén áll.

Amennyiben a fővágány-vakvágány felosztást átvezetjük a diákok mindennapjaira, akkor a fővágányon a következő állomások közelíthetők meg: tudás, szakma, munka, család, pénz. Míg azok, akik vakvágányra futnak, minden bizonnyal hajléktalanok, utcaseprők, élősködők, tanulatlan, buta felnőttek lesznek. Az pedig, hogy ki melyik vágányon halad, elsősorban az iskolai pályafutásán múlik. Ez az éles megkülönböztetés az alábbi idézetekben tisztán megragadható (a tizenöt interjú során tizenhárom elbeszélő fogalmazott meg ide vonatkozó gondolatokat, de maga a metafora nem jelent meg mindegyikükénél):

„Felnőtt emberek segítenek neked, hogy családot legyen és rendes, dolgozó felnőtt légy.” (F01)

„Az iskola az a hely, ahol megtanulod a dolgokat, ha felnősz, akkor hasznos lesz, amit tanultál az iskolában.” (F05)

„Ha tanulok, okosabb leszek és sokkal többet fogok tudni, mint amit eddig tudtam.” (F05)

„Az iskola jó, mert később lesz szakma a kezében.” (L02)

„Az iskola azért van, hogy ne legyél csöves és utcaseprő, hogy az agyadban legyen valami.” (L04)

„A tanulás arra jó, hogy legyen valakiből valami, hogy ne az utcára kerüljön, ne az anyján élősködjön.” (L10)

„Ha felnősz, akkor lesz állásod, ha nem tanulsz, akkor kint leszel az utcán.” (F05)

„Okosodjon meg minden, hogy legyen szakmája.” (L11)

Mélyebb értelmezés alá vonva az alábbiakat, elmondható, hogy a diákok felismerik azt, hogy óriási tétje van az iskolai jelenlétüknek és az ottani teljesítményüknek. Amennyiben iskolába járnak és ott a felállított szabályok szerint viselkednek, illetve elsajátítják az aktuális tananyagot, akkor nagy esélyük van arra, hogy felnőttként a társadalom hasznos tagjaként tekintsenek rájuk. Azonban, ha ezzel ellentétesen cselekszenek és lógnak az iskolából, majd iskolakerülővé válnak, nem felelnek meg az iskolai elvárásoknak, később kibuknak a rendszerből, akkor nagy eséllyel nincstelenné válhatnak. Persze ez a nincstelenség csak az utolsó fázis, előtte akár a kábítószer, az alkohol, a parazitaéletmód, a hajléktalanság és a bűnözés is az életük szerves részévé válhat. Ebben az esetben pedig a társadalom periferiáján helyezkednek majd el s minden bizonnyal végérvényesen kisiklott az életük. Hiszen ahogy egy pályáját elhagyó vasúti szerelvényt csak nagy küzdelem és óriási befektetett fizikai energia árán képesek visszahelyezni a sínekre, úgy egy lecsúszott életet is emberfeletti erővel lehet újra pályára állítani.

Ebben a képben nem kizárólag a különböző életutak lehetősége olyan kifejező, hanem az ezek mögött rejlő passzivitás is. A diákok belátása szerint a tanár, és kezében az iskola, az egyedüli felelős azért, hogy ők melyik vágányon indulhatnak el. A saját szerepüket alulértékelik ebben a szituációban, úgy érzik, eltörpülnek a tanári irányítás mellett. Ezt igazolja az is, hogy többször elhangzott az interjúszituációk során, hogy ha a tanár nem kedveli őket, vagy szándékosan meg akarja őket akasztani, akkor a diákok bármit is tesznek, nincs esélyük a tanár akaratával szemben. Ezért tekinthetünk úgy a diákra, mint egy vonatra, aminek nincs önálló akarata, ami ki van szolgáltatva a sínek állapotának, a pályamunkások aktivitásának és a váltók helyes működésének. De akár utazóként is megtestesülhet előttünk a diák, hiszen ez esetben sincs hatása az útját irányító és alakító mozdonyvezetőre. Ha ebből az aspektusból közelítjük meg az ISKOLA VASÚTI VÁLTÓ metaforát – ami korábban pozitív képként állt előttünk

–, akkor az előző metaforákhoz hasonlóan, szintén egy markáns alá-fölrendeltségi viszony mutatható ki. És ha mindezt egy leképezési rendszerben kívánjuk összefoglalni, akkor az a következő módon valósítható meg:

| | | |
|---------------------------|---|-------------------------|
| Forrás: VONATÚT | | Cél: ÉLET |
| vonat/utas | → | diák |
| vasúti váltó | → | iskola |
| masiniszta, váltókezelő | → | tanár |
| vakvágány | → | „rossz élet” |
| fővágány | → | „jó élet” |
| állomások | → | életcélok/egzisztencia |
| sínek állapota | → | szocioökonómiai státusz |
| pályamunkás, sínfelügyelő | → | család |

A kutatásomban résztvevő diákok esetén sajnos a sínek megfelelő állapota és a pályamunkások minőségi feladatellátása nagymértékben hiányos és megkérdőjelezhető. Hiszen a családjuk nem áll mögöttük támogató közegként, ezáltal elsődleges szocializációs közegük a gyermekotthon, ahol a szakképzett nevelők száma igen csekély, s a motiváltaké még alacsonyabb. S ezek a tényezők természetesen az iskolai életükre is kihatnak, ahogy erről az iskolai hétköznapjaikról szóló fejezet is beszámol. Összességében – minden nehézség és szenvedés ellenére – látják a perspektívát az iskolában, egyik interjúalanyom szavaival élve: „Elrontja a kedvem a matek, a környezet, a biológia, a töri, a magyar, de... [nagyot sóhaj] Jární kell iskolába (L10).”

6 Összegzés helyett

S mit üzen nekünk mindez? Leginkább azt, hogy az iskolában valami nincs rendben. S az a valami egészen mélyen rejtőzik, miközben átöleli az egész intézményrendszert. Valójában a probléma az iskolák általános légkörében leledzik. Amikor azt mondja egy diák, hogy „utálom az iskolát, mert szar és unalmas (L03)” arra aligha kapja fel bárki is a fejét, hiszen hosszú évek során egyfajta legitimitációt nyert a diákok és az iskola közötti ellentét. Az iskolát nem kell szeretni, az iskolát el kell végezni – tartja a közkeletű gondolkodás. Azonban, amikor felszínre törnek olyan gondolatok, amelyek az unalmasnál mélyebb tartalomra utalnak, akkor már mindenképpen érdemes odafigyeli a gyerekekre. „Az iskolában semmi nem tud jobb kedvre deríteni (L01)” és „semmi nincs, amitől jobban érzem magam (L02)”; „nem tudom megmagyarázni, de belül nagyon rossz (L01)” és „mindig attól félek, hogy lesz valami baj (L05)” – fogalmazzák meg elkeseredésüket a lányok. És még ezeken a konkrét panaszokon túl is feladatunk észrevenni a diákokban megfogalmazódó érzéseket és az ez alapján kialakuló világnézetet. Tanulmányom ezt hivatott szemléltetni. Azt, hogy a hétköznapokban, a mindennapi beszélgetésekben, egy-egy kifejezésben mekkora mögöttes tartalom rejlik, és hogy mind ezeknek mekkora súlya van.

Figyeljük meg újra a felsorakoztatott metaforákat: AZ ISKOLA MUNKAHELY, AZ ISKOLA BÖRTÖN, AZ ISKOLA KATONASÁG és AZ ISKOLA VASÚTI VÁLTÓ. Mindegyik metaforában van valami közös. Mik ezek?¹⁷

a) Funkciójukban kapcsolatot mutatnak az iskolával – a távozás minden esetben feltételekhez kötött: a munkaidő, a letöltendő börtönbüntetés és a katonai szolgálat kötelező időtartama mind olyan tényezők, amelyek nem teszik lehetővé azt, hogy a dolgozó, a rab, illetve a katona szabadon mozoghasson ki és be. Nincs ez másként a vasúti közlekedés esetén sem, hiszen ott alapvetően egy kötöttpályás előre haladásról van szó.

b) A szereplők közötti kapcsolat személytelen és hierarchikus – a tanár „sokat beszél, nem jegyzi meg, hogy hogy hívnak (L06)”. A legtöbb esetben a kapcsolat a hierarchikus viszonyokra épül és a tanuló vagy passzív résztvevője (munkáltató-dolgozó, masiniszta-vonat/utas viszony), vagy teljes alárendeltje, elszenvedője (büntető-büntetett, kiképző-katona viszony) a fennálló állapotoknak.

c) Az iskola funkciója a metaforák értelmezésében: a fegyelem megteremtése és fenntartása, hiánya esetén büntetés kiszabása (börtön, katonaság); munkaalkalom megteremtése (munkahely); előrehaladás biztosítása (vasút).

Ha mindezeket végig nézzük és elfogadjuk azt, hogy a metafora nem csak egy kép, hanem egy szerepmeghatározás is (Rapos 2005), akkor egyértelműen kimondható, hogy a gyerekek által megélt szerep egy kiszolgáltatott ember szerepe. Így válik az iskola személytelenné, passzivitásra kényszerítővé és egy zárt, rideg közeggé. Mindezt összefoglalva: mérgezővé. Természetesen az eredményeim nem általánosíthatók, de úgy gondolom, hogy az, hogy öt különböző általános iskola, tizenöt diákja egyazon képet vázolt fel az iskola világáról, nagyon is árulkodó lehet. Főként, hogy a megállapításaim összhangban állnak több, korábban jelölt, nagymintás kutatás következtetéseivel. Ezzel együtt az is kijelenthető, hogy a vizsgálati eredmények szempontjából nem minden esetben releváns, hogy állami gondoskodásban élő vagy „normál” diákok nyilatkoznak az iskoláról.

Ha egy mondatban szeretném összefoglalni mindazt, amit a gyerekek mondtak, és amit a korábbi fejezetekben leírtam, akkor azt mondhatnám, hogy az iskola egy szigorított intézmény, ahol mindennap a megpróbáltatások közötti túlélés a cél. A tanulás csak sokadlagos. Az én személyes metaforámmal élve, az iskola egy színház, ahol a szerepek állandók, csak a színészek váltakoznak. Jelen írásom ezekről a szerepekről és a színészekről szól. Véletlenszerűen kiválasztott diákok meséltek hétköznapjaikról, és szinte mindannyian beszéltek a nehézségeikről, mert mindenkinek voltak, még ha észre sem vették. Az a szerep, amit az iskolai közeg ráruház a diákokra, nem csak az iskolában működik, hanem kijön az iskolából. Vekerdy Tamás (2004) szállóigévé vált kérdése így szól: „Az iskola betegít?” Válaszként azt mondhatjuk: az iskola betegít, megfertőz és rabságra ítél. „Az intézményes nevelésben nem vagy nem eléggé érzékelhetően nyer teret az a pedagógia, amelynek alapvető jellemzője, hogy a pedagógusok, a diákok és a szülők egymásra figyelve alakítják a pedagógiai folyamatot; hogy a pedagógusok, szülők egymással szövetségben segítik, bátorítják, értőn irányítják a felnövekvő fiatalokat (Hunyady, M. Nádas & Serfőző 2006: 115).” Esetemben a szülőket a gyermekotthonbeli nevelők testesítik meg, akiknek ugyanazon alapfeladatokat kell ellátniuk,

¹⁷ Kutatásom eredményei összhangban állnak Rapos Nóra (2005) következtetéseivel, bizonyos tekintetben túl mutatnak azon, így a metaforák összehasonlítása során az ő kategóriáit vettem alapul, majd egészítettem ki azokat saját meglátásaim szerint.

mint egy szülőnek. Egy átlagos gyermek és fiatal életében is megterhelő rendszeresen megélni az iskola által teremtett negatív légkör viszontagságait, de gondoljunk bele, mennyire nehéz egy állami gondozott fiatalnak elviselni ugyanezeket a helyzeteket. Többszörösen traumatizálódtak, többen kihajították már őket, mint ahányan befogadták, és verbálisan, fizikálisan bántalmazták azokat, akiknek szeretetet kellett volna nekik adniuk. Ezekre a korábbi élményekre épülnek rá az iskolában elszenvedett további sérelmek, melyek megküzdési mechanizmusokkal és támogató háttérrel nem rendelkező gyerekek esetén biztos, hogy életre szóló sebeket ejtenek.

Az iskola és a család (a gyermekotthon) közös ügye kellene, hogy legyen ezen érzések kialakulásának megelőzése. Első lépésként talán meg kellene szüntetni AZ ISKOLA BÖRTÖN, KATONASÁG, MUNKAHELY metaforát előidéző tényezőket és vonzóvá, szerethetővé kellene tenni az iskolát. Hiszen egy frusztráló, állandó bezártságélményt okozó intézményben, ami szinte teljes passzivitásba kényszeríti a gyerekeket, nem lehet meglepő, hogy egy idő után egymás ellen fordulnak azok, akik napi szinten össze vannak zárva. S az sem okozhat meglepetést, ha nem olyan felnőtte vállnak ebben a rendszerben, amit a társadalom megálmodik maga számára.

A helyzet javulásának az alapja egy rendszerszintű változás lehetne. Egy olyan rendszer megteremtése, ahol a gyerek lehet gyerek, ahol élvezhető a tanulás, ahol odafigyelnek arra, hogy ne égjenek ki a pedagógusok, ahol toleranciára nevelnek, ahol divat az elfogadás és ahol bekapcsolódnak szociálpedagógusok és egyéb szakemberek is a munkába. Persze minden rendszerben vannak renitensek, akikre a legjobb állapotok sem hatnak. De ha nem is lehetne teljesen megszüntetni az iskolán belüli feszültségeket, legalább kordában lehetne tartani azokat, és nagyobb odafigyeléssel már csírájában el lehetne fojtani a felmerülő problémákat. Vagy ha ez túl idillikusan hangzik, akkor ebben a mostani rendszerben egyszerűen problémafókuszú megközelítésre kellene törekedni, és csak kicsivel jobban kellene az embertársainkra, főként a gyerekekre odafigyelni. Kimondottan akkor, ha az ember a pedagóguspályán látja a maga hivatását.

Irodalom

- Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bañcerowski Janusz (1999): A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr*, 123(1), 78–87.
- Benza Béla (2001): *És az állam gondoskodik...* In: Benza Béla (szerk.): *És az állam gondoskodik*. Budapest: PolgART Kiadó, 7–12.
- Boytha Zsófia (2015): Állami gondozottak traumatizációja. In: Kuritárné Szabó Ildikó (szerk.): *Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna: A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia*. Budapest: Oriold és Társa Kiadó, 217–234.
- Chomsky, N. (1985): *Generatív grammatika. Beszélgetések Mitsou Ronat-val*. Budapest: Európa Kiadó.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008): *A kvalitatív kutatás alapjai*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Fenyő Imre (2006): Az iskola olyan, mint... *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete*, 2006. március. 20. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=341> [2018. 04. 15.]
- Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Golnhofer Erzsébet (2003): Tanulóképek és iskolaelméletek. *Iskolakultúra*, 13(3), 96–100.
- Herman, J. (2011): *Trauma és gyógyulás*. Budapest: Háttér Kiadó.

- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária & Serfőző Mónika (2006): „Fekete pedagógia” *Értékelés az iskolában*. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Imrényi András (2009): Generatív nyelvészet és szociolingvisztika. *Magyar Nyelv*, 105(1), 50–61.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Kövecses Zoltán (2006): A fogalmi metaforák elmélete és az elmélet kritikája. *Világosság*, 2006/8-9-10., 87–97.
- Kövecses Zoltán (2009): Versengő metafora elméletek? Ez a sebész egy hentes. *Magyar Nyelv*, 105(3), 271–280.
- Kövecses Zoltán & Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980): *Methaphores we live by*. London: The university of Chicago press.
- Letenyei László (2005): *Településkutatás*. Budapest: L’Harmattan Kiadó.
- Lakoff, G. (1987): *Woman, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. London: University of Chichago Press.
- Lőrincz Andrea (2017a): „Mindig attól félek, hogy lesz valami baj” – hétköznapi agresszió az iskolában. *Tani-tani Online*, 2017. december 17. http://www.tani-tani.info/mindig_attol_felek_hogy_lesz_valami_baj [2018. 04. 15.]
- Lőrincz Andrea (2017b): Az iskola sötét oldala. In: Tóth Péter (szerk.): *VII. Trefort Ágoston Szakképzés- és Felsőoktatás-pedagógiai Konferencia Konferenciakötet*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, 711-728.
- Lőrincz Andrea (2017c): Testem a vásznam. Az államigazgondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): *Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században*. Budapest: Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, 319–343.
- Lőrincz Andrea (2017d): A családról – kívülállóként. *Tani-tani Online*, 2017. június 1. http://www.tani-tani.info/a_csaladrol_kivulallokent [2018. 04. 15.]
- Lőrincz Andrea (2017e): Az államigazgondozott fiatalok képe jóról és rosszról. *Képzés és Gyakorlat Neveléstudományi folyóirat*. 15(4), 125–134.
- Lőrincz Andrea (2017f): Az otthonból az otthonról. Az „állami gondozottság” által keltett társadalmi szorongás jelenségéről. In: Nagy Ádám (szerk.): *Iuvenis Ifjúságsszakmai konferencia. Konferenciakötet*. Kecskemét: Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, 73–88.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Budapest: Józsoveg Műhely Kft.
- Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés, Narratív kritikái, pedagógiai etnográfia*. In: Gécz János (szerk.): *Iskolakultúra-könyvek 48.*, Iskolakultúra, Veszprém.
- Mihályi Ildikó (2002): Diagnózis az iskoláról. *Új pedagógiai szemle*, 52(2), 82–89.
- Nagy Enikő (2011): Kárpátaljai magyar tanulók tanár- és tanulóképe egy metaforakutatás tükrében. *Acta Academiae Beregsasiensis*, 10(2), 79–87.
- Rapos Nóra (2000): Az iskolai félelmek metaforavizsgálata. In: Bábosik István & Széchy Éva (szerk.): *Új Pedagógiai Közlemények*. Budapest: ELTE, BTK, Neveléstudományi Tanszék, Proeducation Gentis Hungariae Alapítvány.
- Rapos Nóra (2005): Ami nem mérhető...? Vagy másképp...! *Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete*, 2005. október 20. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=272> [2018. 04. 15.]
- Ricoeur, P. (2006): *Az élő metafora*. Budapest: Osiris Kiadó.

Lőrincz Andrea:
Metaforákon innen és túl: az iskolai hétköznapokról
Argumentum 14 (2018), 191-216
Debreceni Egyetemi Kiadó

- Szamarasz Vera Zoé (2014): Metafora. In: Pléh Csaba & Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 777-811.
- Szegál Borisz (2007): A szocializáció és a reszocializáció a börtönben. *Börtönügyi szemle*, 26(3), 25–38.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Vekerdy Tamás (2004): *Az iskola betegít?* Budapest: Saxum Kiadó.

Egyéb felhasznált forrás

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
2014. évi CI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény módosításáról
- Gochenger: *Vasúti fogalmak, fogalom meghatározások*.
(http://users.atw.hu/gochenger/ismertetok/vasuti_alapfogalmak.htm) [2018. 06. 17.]
- Knausz Imre: *A magyar iskola csak gyermekmegőrző*.
(http://24.hu/belfold/2009/10/18/magyar_iskola_csak_gyermekmegorzo/) [2018. 06. 17.]
- The National Child Traumatic Stress Network. (<http://www.nctsn.org/>) [2018. 06. 17.]



AZ EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA ÚNKP-17-2. KÓDSZÁMÚ ÚJ NEMZETI KIVÁLÓSÁG PROGRAMJÁNAK
TÁMOGATÁSÁVAL KÉSZÜLT

Lőrincz Andrea
Miskolci Egyetem
BTK Tanárképző Intézet
3515 Miskolc-Egyetemváros
lorinczandrea9@gmail.com