

replika

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT

2022/1.

124. szám

replika

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT

alapítva 1990-ben

SZERKESZTŐSÉG

Fáber Ágoston, Hajdú Zita (szerkesztőségi titkár),
Hajnáczy Tamás, Havas Ádám, Lajos Veronika,
Radnai Dániel Szabolcs, Wagner Sára
szerk@replika.hu

OLVASÓSZERKESZTŐ

Krizsai Fruzsina

Kiadja a Replika Alapítvány.
1038 Budapest, Tulipán u. 11.
Felelős kiadó: Sallay Zoltán

ELŐFIZETÉS

elofizetes@replika.hu

<http://replika.hu>

ISSN 0865-8188

BORÍTÓTERV

Wagner Sára

A borítón a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont által szervezett részvételi médiaprojektek képkockái és fotói láthatók: „A maszk útja – A csere” című rövidfilm (2020), valamint a Dunaszekcső–Tomor médiatábor képei (2021).

NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS

Tükörterem Egyesület, Hajdú Zita

NYOMÁS ÉS KÖTÉS

Könyvpont Nyomda
Felelős vezető: Gembela Zsolt

Tartalom

Részvételi film

Szerkesztette: Müllner András

Müllner András

Bevezető a Replika Részvételi film című tematikus blokkjához.....7

Michael Stewart

A titkok a szerény, hétköznapi dolgokban rejlenek

Kollaboratív antropológia a digitális korban 19

Cseke Balázs

A MyStreet mozgalom és a részvételi videózás 39

Jean Schensul és Campbell Dalglish

Nehéz kiút: improvizációs film és fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás 61

Müllner András

„To be continue...”

Reflexiók a kortárs részvételi videós projektek egy példájával kapcsolatban 73

Haragonics Sári

A kamera mint társadalmi katalizátor..... 103

Varga Krisztina

Részvételi videó a múzeumban 129

Ligeti György

You-Too: mentálhigiénés módszertan egyetemisták részére 143

Képességszemlélet és részvételi kutatás

Gébert Judit, Mihók Barbara, Juhász Judit, Bajmócy Zoltán, Méreiné Berki Boglárka,

Horváth Norbert és Kis Antal

Hallássérült fiatalok helyzetének megismerése kvalitatív módszerekkel 157

Társadalmi hálózat

Farkas Zoltán

A társadalmi hálózat fogalma és fő típusai – intézményes szociológiai felfogásban 179

Társadalompoétika – Az értelemvalóság társadalomelmélete

Cs. Kiss Lajos

A *Társadalompoétika* társadalomtudományi státusa: alapvetések 199

Recenzió

Kurucz Barnabás

Szociológiai útmutató napjaink problémáinak jobb megértéséhez

Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.): *Norbert Elias in Troubled Times*.

Palgrave Macmillan, 2021 219

Abstracts 231



Részvételi film

Szerkesztette: Müllner András

Müllner András

Bevezető a Replika *Részvételi film* című tematikus blokkjához

Absztrakt: A *Replika* Részvételi film című tematikus blokkjához írott bevezetőben kitérek a részvételiség alapú mozgóképkészítés definícióira, melyek közös eleme a hátrányos helyzetű csoportokkal történő közös tudástermelés a mozgókép médiumának segítségével, filmes facilitátorok és más szövetségesek közreműködésével. A továbbiakban előszámlálok néhány (részben vizuális antropológiai, részben aktivista dokumentumfilm-jellegű) előzményt és példát a fejlesztési területeken alkalmazott részvételi videós módszer történetéből. Hasonlóképpen utalok néhány meghatározó szakirodalomra és az érintett tudományterületekre, melyek számosak. A szakirodalomról szólva külön hangsúlyozom azokat a munkákat, amelyekben a szerzők megpróbálnak összefoglalást adni a részvételi videóról szóló aktuális szakirodalomról, hogy ezzel is segítsék a különböző kutatások közti kommunikációt és a részvételi videós szakemberek rálátását a területre. Majd a vizuális-performatív módszerek hálózatának rövid ismertetése után bemutatom az ELTE Média Tanszékén működő Minor Média/Kultúra Kutatóközpont munkáját, különös tekintettel a részvételi videós projektekre. Végül a jelen blokkban olvasható tanulmányokról ejtek néhány szót.

Kulcsszavak: részvételi film, részvételi videó, performatív-vizuális kutatási módszer, Minor Média/Kultúra Kutatóközpont (ELTE Média és Kommunikáció Tanszék)

A *Replika* jelen blokkjában a részvételi filmről szóló tanulmányokat gyűjtöttünk össze. A tematikus összeállítás címét rövidege miatt választottuk, de a cím emiatt némileg félrevezető is. Részvételi videóként, azaz a kortárs részvételi kultúra szerves részeként tekinthetünk azokra a mozgóképes anyagokra, amelyeket a felhasználók töltenek fel az internetre, például csak a Youtube-ra 2020 februárjában percenként 500 órányi videó került fel (Ceci 2022). A *Replika* jelen blokkjában azonban nem a mozgóképes részvételi kultúrával kapcsolatos tanulmányokat közlünk, hanem olyanokat, amelyek a részvételi videó egy speciális típusát tárgyalják: a mozgóképnek a társadalomkutatásban és közösségfejlesztésben betöltött szerepét. Az itt szereplő tanulmányok mindegyike részletesen bemutat egy vagy több konkrét programot, projektet, akciót, így az olvasó jól megragadható példákön keresztül ismerheti meg az elsősorban külföldön népszerű, de Magyarországon is egyre több helyen alkalmazott vizuális kutatási módszert. A tanulmányok nem adnak átfogó képet a részvételi videóról, de érzékeltetővé válik általuk, hogy milyen sok és egymástól mennyire eltérő területen alkalmazható képalkotásról van szó.

A részvételi videó módszerében is kimutathatók kisebb-nagyobb különbségek attól függően, hogy mely területen alkalmazzák azt, ez pedig befolyásolja a róla alkotott definíciókat is, ami pedig szerteágazó történeti narratívát (vagy épp egymással párhuzamosan futó narratívákat) enged megalkotni a jelenséggel kapcsolatban. Módszer, terület, definíció, történet – ezek egymással összefüggő aspektusok; mindegyik felől megközelíthetjük a részvételi videót mint jelenséget, és az egyikről beszélve óhatatlanul szó esik a többiről is. Bevezetésként egy rövid és célratörő megfogalmazást idézek Katerina Cizek kanadai videóművésztől arról, hogy mit jelent számára a polgárok bevonásán és részvételén alapuló Challenge for Change filmprogram, amit a Kanadai Országos Filmtestület indított útjára 1967-ben: manapság már „nem dokumentumfilmeket készítünk az emberekről, hanem médiaprojekteket csinálunk az emberekkel” (Cizek, idézi Miller 2010: 429). Minden lényegretörő definíció elnagyolt, ez is az a maga sommásan teleologikus módján, mégis érzékelteti a részvételi alapú kutatások alapkoncepcióját, amelynek jegyében ezek működnek. Más szavakkal ugyanezt mondják Olivier és szerzőtársai: „A részvételiség egy olyan innovatív irány, amely felé a kutatás fordulhat, és e kutatás révén az adatokat [értsd: filmeket] nem az emberekről, hanem az emberekkel és az emberekért hozzák létre, és ezek az emberek maguk állnak a tudástermelés középpontjában” (Olivier et al. 2012: 131). Egy másik definíciót egy olyan tanulmányból idézek, amelynek egyik társszerzője, Nemes Gusztáv az első között volt Magyarországon, aki a részvételi videó módszerét közösségfejlesztésre használta a 2000-es évek közepén: „filmkészítés emberekkel a közösségi tanulás céljából” (High és Nemes, idézi High et al. 2012: 40). Ugyanott ezt a definíciót kiegészítik más fontos aspektusokkal, például azzal, hogy a részvételi videó a közösségi tanuláson (vagy kutatáson) túl a helyi problémák kommunikálását célozza a közösség hangjának felerősítésével, és hogy a részvételi videó általában marginalizált, hátrányos helyzetű közösségek kollaborációját jelenti szövetséges csoportokkal, fejlesztési szakemberekkel és/vagy akadémiai közösséggel.

Érdemes felsorolni néhány, időben szétszórtn és témáját tekintve változatos példát. Dorothy Todd Hénaud és Bonnie Sherr Klein (2010 [1969]), a Kanadai Országos Filmtestület munkatársaiként a Montréal belvárosában lévő Saint-Jacques negyedben dolgoztak együtt az ottani lakókkal, aktivistákkal, hogy javítsanak az egészségügyi ellátáson. Sara

Kindon és egy őslakos maori törzs tagjai 1998 decemberében készítettek közösen egy videót, amelynek tapasztalatai rámutattak az olyan nyugati „realista”, ám relativizálható és relativizálандó konvenciók technológia által determinált jellegére, mint a kamerán keresztül megképzett horizont konstruáltsága és a fehéregyensúly jelensége (Kindon 2016). Sümegen 2006-ban a részvételi videót belső értékelési módszerként használták az Európai Unió LEADER nevű, mezőgazdasági fejlesztést szolgáló programjában, hogy kipróbálják, mennyivel hatékonyabban tud működni a filmes önértékelés, mint a jóval formálisabb és adminisztratívabb külső ellenőrzés (High et al. 2012: 36–38). Indiában közösségi videós stábokat (*Community Video Units*) hoztak létre a 2000-es években, amelyek többek között az elterjedt szexuális zaklatásokról készítettek érzékenyítő filmeket, az eredmény többek között egy nők számára létesített segélyvonal lett Mumbaiban (High et al. 2012: 38–40). 2007 és 2010 között hat nyugat-balkáni ország alkotta meg az ún. Green Agendáját részvételi alapon videóra rögzített közösségi történetmeséléssel, melynek során a résztvevők annak a kihívásnak próbálták eleget tenni, hogy a helyi kulturális örökségről szóló történeteket miképpen tudják egy nagyobb országos és egy még nagyobb regionális identitás részévé tenni (Nautiyal 2011). Egy vietnami és egy nepáli workshop során a gyerekek a természeti katasztrófákról és a klímaváltozásról tanultak, az utóbbi esetben az olvadó gleccserek okozta árvizek által elsodort híd újjáépítése lett a konkrét cél (Plush 2012). Ugandában a szexuális egészség és a HIV-fertőzés elkerülésének témáját járták körbe a részvételi videó és dráma módszerével (Waite 2012). A részvételi videót auto-etnográfiai kísérletben alkalmazta az a projekt, amelyben ausztrál és új-zélandi lányok készítettek filmeket a nővé válás témáján belül (Bloustien 2012). Trencsényi Klára és Vlad Naumescu (2021) 2015-ben menekült fiatalokkal együtt dolgoztak az Open Learning Initiative (OLive) nevű programban, melynek során azt a hiányt próbálták pótolni, ami a menekültekről szóló dokumentumfilmeket jellemzi, vagyis a saját történet saját hangon elmesélését. Stefano Piemontese (2021) roma fiatalokat vont be a saját kutatásába, amelyben a Kelet- és Nyugat-Európa között oda-vissza zajló migrációt vizsgálta, különös tekintettel a marginalizált közösségekre. A sort a végtelenségig folytathatnánk, ami egyben azt is jelzi, hogy a részvételi videó az elmúlt fél évszázad során beépült a vizuális kutatási és fejlesztési módszertanok közé, miközben a módszer maga sem egységes, minden egyes workshoppal és projekttel egy új verzió keletkezik.

A részvételi videóról szóló tanulmányok, tanulmánygyűjtemények, kézikönyvek és módszertani útmutatók a 2000-es évek eleje óta egymást követően jelennek meg.¹ A kutató közösségeknek a kutatásba való bevonása a filmezés gyakorlatán keresztül ennél jóval korábbra nyúlik vissza, ahogy a fenti példák is jelzik, leginkább a vizuális antropológia területén dolgozó szakemberek filmjeiben öltött testet (Jean Rouch, Sol Worth, Terence Turner stb., de a legkorábbi példa Robert J. Flaherty *Nanookkal* közös munkája, amelynek eredményét, az 1922-es *Nanook, az északi* című filmet többen az első részvételi jellegű etnográfiai dokumentumfilmnek tartják). Érdemes felismernünk az érintett közösségekkel részvételi módon dolgozó független játékfilmes alkotók meghatározó jelenlétét. Lionel Rogosin munkássága feltétlen említésre méltó, aki a játékfilm felől érkezve valahol félúton

¹ A szakirodalmi áttekintéshez lásd Mitchell et al. 2012, valamint Low et al. 2012; a fiatalok együttműködésével lezajlott korai részvételi videós kutatásokhoz pedig Chalfen tanulmányát (2008).

találkozott az antropológia felől érkező Jean Rouch-sal. Magyar kontextusban pedig Schiffer Pál rendezőnek Cséplő Gyurival és a németfalui beás cigány közösséggel való együttműködése említendő. Hasonlóan távolra nyúlik az érintettek részvételére építő aktivista dokumentumfilm hagyománya, amelyet a Kanadai Országos Filmtestülethez (National Film Board of Canada), annak Challenge for Change programjához köthetünk. Az itt kidolgozott módszer autentikus közvetítőkön keresztül többek között Indiáig és Dél-Afrikáig is eljutott – ma mindkét országban rendkívül erős hagyománya van a részvételi filmes fejlesztőmunkának.

Ez a globális elterjedtség tükröződik az érintett tudományterületek sokaságában is. A *Handbook of Participatory Video* (2012) című tanulmánygyűjteményben a szerkesztők felsorolják azokat az egymással sokszor átfedésben lévő tudományterületeket, amelyek a szóban forgó vizuális módszert alkalmazzák: antropológia, kommunikációtudomány, kultúrákutató, pedagógia, filmtudomány, földrajztudomány, egészségtudomány, nemzetközi fejlesztéstudomány, médiatudomány, béketanulmányok, vidékfejlesztés, szociológia, szociálpszichológia stb. Jól látható, hogy a részvételi videó kilépett az alkalmazott és vizuális antropológia, valamint az aktivista dokumentumfilm területéről, és más társadalom- és bölcsészettudományi, illetve művészeti területeket is meghódított. A részvételi videónak ez az adaptációs képessége egyéb vizuális és performatív módszerekkel való kombinálhatóságának (is) köszönhető. Miller és Smith átfogó módon részvételi médiáról beszélnek, hiszen a részvételi videót sokszor kiegészítik különböző módszerek, mint például a fotóalapú digitális történetmesélés, az animáció, a naplózás, a digitális térképezés stb. (2012: 346). Hasonlóképpen meg kell említenünk a részvételi videónak a performatív-improvizatív jellegű előadóművészetekkel való szoros kapcsolatát (lásd például Schensul és Dalglish (2022) tanulmányát a jelen számban).

A részvételi videónak ez a diakronikus és szinkronikus sokszínűsége és szerteágazó volta felveti azt a kérdést, hogy milyen eséllyel kísérhetik egymást figyelemmel azok a kutatások, amelyek alkalmazzák a módszert. Tom Waugh a részvételi videó témájában összeállított tanulmánygyűjteményhez írott előszavában megjegyzi, hogy bármekkora szelet áll is rendelkezésünkre a részvételi film történetéből, nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a képek, remények, problémák és hibák materiális történetét emlékezetünkben kell tartanunk, nem csak azért, hogy ne találjuk fel újra a kereket, de azért is, hogy lássuk a történelem hatalmas és determináló súlyát, ami a kortárs stratégiákra és elképzelésekre nehezedik (2012: xiv).

A Waugh által felvetett problémához kapcsolódik egy tanulmányában Richard Chalfen is, aki személyében megtestesíti a részvételi, illetve privát kultúra iránti antropológiai érdeklődés több évtizedes történetét: 1966-ban Sol Worth mellett részt vevő navaohó öslakos fiatalok filmes képzésében, akkor még mint az Annenberg Egyetem kommunikáció mesterszakos hallgatója, később pedig a privát képek kutatójaként vált ismertté az antropológia területén. Chalfen szerint fenyeget a veszély, hogy „a kerék újbóli feltalálásának normája” (*norm of the reinventing-the-wheel*) lesz úrrá a részvételi filmes projekteken, így ezt saját részről úgy próbálta elkerülni, hogy említett (2008-as) tanulmányában a motiváció, a támogatás, a célközönség és a projektvezetők, valamint az eredmények további felhasználása szempontjából összehasonlított hatvan, 1998 és 2008 között zajlott részvételi videós projektet (Chalfen 2008).

A jelen válogatás magyar tanulmányai az ELTE Média és Kommunikáció Tanszékén megalapított Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban folyó négyéves OTKA-kutatás részeredményeit tárja az olvasók elé. Mielőtt rátérnék a tanulmányokra, röviden bemutatom a kutatás helyeként szolgáló kutatóközpontot. A Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban több kutatás és munkafolyamat is zajlik párhuzamosan (lásd a kutatóközpont honlapját: www.minormedia.hu), ezek közül az egyik a részvételi videóval kapcsolatos kutatás, amelyet a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal támogatásából finanszírozunk. Az ebben résztvevő kutatók tudományos tevékenysége kiterjed a részvételi film történeti és elméleti vonatkozásaira, a külföldi és a magyar előzményekre, a kortárs hazai és nemzetközi példákra, a módszertanra és a módszertan társadalmasítására. A módszer terjesztésének és népszerűsítésének körébe tartozik az oktatás, amely intenzíven folyik a tanszéken, és amelynek segítségével a fenti tudományos szétágazásnak megfelelően szövetségi hálózatot szeretnénk létrehozni média, filmes, antropológiai és szociálismunka tanszékek között. A pályázat lehetőséget nyújt arra, hogy hallgatókat is bevonjunk a kutatásba. Ennek köszönhetően a Haragonics Sári részvételi videós óráját elvégző hallgatók vettek és vesznek részt különböző projektekben, valamint kommunikáció- és médiatudomány szakos hallgatók készítettek strukturált mélyinterjúkat közel két tucat részvételi és/vagy közösségi filmes szakemberrel – az interjúkat terveink szerint rövidesen publikáljuk, a projektek során készült filmeket pedig fesztiválokon és más eseményeken vetítjük. Az elmúlt két évben médiaprojekteket, részvételi filmes workshopokat szerveztünk több helyszínen, különböző szervezetekkel együttműködésben. A személyes részvétellel zajló táborok előzménye a Minor Média Részvételi Filmes Munkacsoport által a járvány idején szervezett, *A maszk útja* elnevezésű online videósorozat volt, amelyből három rész készült el 2020-ban. A tomori fiatalok videójának folytatását a dunaszekcsői fiatalok készítették el, a harmadik részt pedig a Hűvösvölgyi Gyermekotthon lakói. A kutatóközpont tomori tagja Siroki László, a dunaszekcsői Rumann Gábor, a Hűvösvölgyi Gyermekotthonban filmet készítőkkal Grosch Nándor segített kapcsolatba kerülni. A részvételi filmes táborok szakmai előkészítésében Haragonics Sári, Siroki László és Rumann Gábor vettek részt; a tábor két helyszínen, Tomoron és Dunaszekcsőn indult 2021. augusztus 2-án, majd augusztus 5-én a tomori fiatalokat busszal elvittük Dunaszekcsőre, ahol a két csapat egyesült, és onnantól augusztus 8-ig közösen készítettek filmeket. Ezt a tábort megelőzte (és követte) egy-egy, partnerségben megvalósított hétfégi filmes workshop Siklósbadonyban, illetve a hódmezővásárhelyi Ötlefta Tanodában. 2022 folyamán hasonló részvételi filmes tábort és workshopokat tervezünk megvalósítani. Az év nyitó eseménye a február 25-én lezajlott szendrői és tomori bemutató volt, amelyek során Szendrőn az Abakusz Iskola diákjai, Tomoron pedig a tomori szülők és rokonok nézték meg a filmeket a filmkészítő fiatalokkal együtt. Tomoron a gyerekekkel együtt kezdtük el tervezni a nyári filmes tábor programját.

A tanulmányokról

A *Replika* jelen számában olvasható tanulmányok között két fordítás szerepel, mindkettő az OTKA keretében született meg: Michael Stewart tanulmánya Gács Anna fordításában

olvasható, Jean Schensul és Campbell Dalgligh tanulmányát Orbán Katalin fordította magyarra. Stewart szövege meghatározó, mind a jelen válogatás, mind pedig a kutatóközpont munkájára nézve. A szerző mélyen beágyazza az általa 2011-ben kezdeményezett MyStreet nevű részvételi videós projektet az antropológia 20. századi történetébe, elsősorban a brit társadalomkutatásba, azon belül pedig abba a demokratikus hagyományba, amelyet a Mass Observation civil kutatói mozgalma testesített meg a múlt század harmincas éveiben. Stewart szakirodalmi jártassága igen összetett, amennyiben például a (társadalom)antropológia mellett megjelenik benne a történettudomány (a mikrotörténelem formájában), a filozófia és az irodalomtudomány is. Deleuze-tól és Guattaritól kölcsönveszi az általuk Kafka kapcsán bevezetett „kisebbségi irodalom” kifejezést, hogy ezzel jelölje ki a részvételi alapú kollaboratív antropológia, vagy más szóval a posztkoloniális antropológia legfontosabb célját: a tudomány deterritorializációját a kutatás alanyainak aktív közreműködésével, a tudomány politizálását az érdekképviselőben és önreprezentációban megtestesülő aktivizmus bekapcsolásával, valamint a tudomány közösségivé tételét, ami a tudományos kutatás megosztását, a kutatáshoz való jog kiterjesztését jelenti. A három tényező (deterritorializáció, politika, közösség) a tudományban és kutatásban kódolt hagyományos hatalmi viszonyok újírásában kulminál.

Stewart tanulmányát Cseke Balázs OTDK 2. helyezett, azóta kibővített tanulmánya követi. Cseke Stewart tanulmányának egyfajta kiegészítéseként, folytatásaként funkcionál, elemzi a MyStreetet mint digitális archívumot, és bemutatja a digitális videótérkép Stewart tanulmánya utáni történetét, elsősorban a Stewarttal készített nagyinterjú és a vele való Romakép Műhely-beszélgetés alapján. A szerző elemez jónéhány MyStreet-filmet, valamint kimutatja bennük a MyStreet előzményeként megjelölt Mass Observation konkrét hatásait. Cseke, aki pár éve maga is gyakorló részvételi emlékezetkutatóként dolgozott A város peremén nevű kutatócsoportban, párhuzamot von a Mass Observation „önmagunk kutatása” eszméje és a mai részvételi kutatások koncepciói között, mint amilyen Arjun Appadurai nagyhatású *A kutatáshoz való jog* című tanulmánya (2011 [1996]). Stewart tanulmánya már nem érinti a MyStreet Anglián kívüli globális karrierjét, erről szintén Cseke tanulmányából szerezhetünk bővebb információkat, ahogy arról is, hogy Magyarországon kik és milyen szervezeti keretek között készítettek MyStreet-videókat, illetve hogy miként indult el a részvételi filmes hálózatépítés a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont koordinálásával 2019-ben. A részvételi videózás fogalmi dilemmái című alfejezet a releváns magyar nyelvű szakirodalomra támaszkodva fontos definíciókat tartalmaz a „művészet alapú részvételi akciókutatásként” értelmezett vizuális módszerről a megközelítés, a résztvevők köre, a részvétel mélysége, a funkció és cél, az időtartam és a megosztás módja szempontjából.

A *Replikában* közölt *Nehéz kiút: improvizációs film és fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás* című Schensul-Dalgligh tanulmány a *Participatory Visual and Digital Research in Action* című 2015-ös tanulmánygyűjteményben megjelent szöveg fordítása, de a *Nehéz kiút* című film, amelynek születéséről szól, 1992-es. A szövegben egy klasszikus többszereplős, együttműködésen alapuló részvételi filmes beavatkozásról olvashatunk. Az egyik szerző (Jean Schensul) orvosi antropológiával foglalkozik, a másik (Campbell Dalgligh) színházi és filmes szakember, író és rendező, aki speciális helyzetű közösségekben, indián rezervátumokban, börtönökben, marginalizált csoportokban vezetett improvizációs színházi

és filmes workshopokat. Kettejüknek és a connecticuti Charter Oak Terrace nevű lakótelepen élő gyerekeknek, valamint a Connecticuti Közszolgálati Televízióknak és a New York Egyetemnek mint háttérintézményeknek az együttműködéséből jött létre a szóban forgó film. Az itt részletesen bemutatott részvételi akciókutatás során a fiatalok akciófilmet csináltak, a tevékenységük pedig váratlanul majdnem egy valódi, a csoport ellen irányuló erőszakos akcióba torkollott. A részvételi filmes szakirodalom bővelkedik a zsánerfilmeket idéző részvételi filmekben, és ez érthető, hiszen a fiatal résztvevők számára ez a formátum az ismerős és izgalmas, ellentétben az interjúval vagy a dokumentumfilmmel.² Ugyanakkor a fikció mindig menedék is egyben, és ebben a minőségében a biztonságosan uralható keret ígérte nyújtja. (Bár mint a példa mutatja, mindig fennáll a lehetősége annak, hogy a művészetalapú beavatkozásba nem művészeti beavatkozás történik.) Talán ebből a szempontból is érthető a fiatalok igénye, amely ily módon találkozik a művészetalapú kritikai pedagógiával. A szóban forgó tanulmányban az a különleges, hogy a kritikai pedagógia keretét egyszerre biztosítja színházi és filmes módszer, amennyiben a foglalkozásvezetők improvizációs drámai gyakorlatokkal ötvözték a filmkészítést. Hogy a konkrét célról is szóljunk, a *Kamasz akciókutatási program* az érintett fiatalokat a kutatás aktív tagjává téve tudatosítani szeretne bennük a kábítószerkereskedelem veszélyeit, és azokat a lehetőségeket, amelyek révén kiszakadhatnak a megszokhatatlannak tűnő kriminális körből.

Sorrendben Müllner András tanulmánya következik, amelyet a szerző két nagyobb téma köré épít. Egyrészt a részvételi videó elmúlt fél évszázados történetének néhány fejezetét ismerteti, különös tekintettel a fiatalokkal való együttműködésekre, másrészt a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont által koordinált pályázat keretében lezajlott 2021-es részvételi filmes tábor alkotásait elemzi. A történeti téma kapcsán nem kerülhető meg a Challenge for Change-program egyik első és eredményességének köszönhetően azóta is sokat hivatkozott projektje, az ún. Fogo-folyamat (Fogo-process). A tanulmány a „kívülre kerülés” (*displacement*) fogalmára történeti perspektívából fókuszál, és kísérletet tesz a negatív jelentéstöltet megfordítására a fogalom újrafunkcionálásán keresztül. A diakronikus és szinkronikus esettanulmányok közötti kapcsolatot az biztosítja a tanulmányban, hogy minden bemutatott projektben fiatalokkal való együttműködésről van szó, illetve fiatalokról-fiatalokkal készített filmek elemzésére kerül sor. Ahogy az elmúlt évtizedek részvételi filmes projektjeiben, úgy a Minor Média nyári táborában is meghatározó volt a kortárs populáris kultúrához való viszony, illetve a liminalitás által meghatározott kamaszidentitások performálása.

Haragonics Sári egy általa kifejlesztett módszerről ír tanulmányában, amely a Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskolájában folytatott doktori kutatásának a része. A részvételi akciókutatást, a kritikai pedagógiát és a részvételi film jelenségét, illetve a katalizátor módszert tárgyaló elméleti részek és definíciós kísérletek után a tanulmány útmutatót kínál a workshoptervezéshez a helyszín kiválasztásától a résztvevők kiválaszt(ód)ásán és a csoportvezetők munkáján keresztül a gyakorlatokig. Érdekes, hogy a tanulmány központi fogalmaként funkcionáló katalizátor metaforája közkedvelt fordulat a részvételi filmes szakirodalomban, és már a korai időktől kezdve tetten érhető,

2 A fikciós részvételi filmes projektekről többek között lásd (Hendriks 2019; Schillaci 2019; Piemontese 2021).

többek között a filmkészítő vagy a filmfelvétel stimuláló szerepének a leírásában. Haragonicsnál a kamera tölti be a katalizátor-szerepet, és ennek elsősorban az az oka, hogy saját workshopjain nagy hangsúlyt helyez a kamera körüli filmes funkciók gyerekek általi elsajátítására (operatőr, hangmérnök, rendező, riporter). Ahogy a tanulmány végén bemutatott esettanulmányokban megfigyelhető, a kamera körüli izgatott tevékenykedés során szinte észrevétlenül alakul ki kapcsolat a fiatalok között. Bár látszólag valóban a kamera katalizálja az emberi viszonyokat, és ennyiben adekvát a módszer elnevezése, az esettanulmányok azt támasztják alá, hogy a megteremtett szituáció elemei (melyek között a kamera csak egy az emberi és materiális tényezők mellett) közösen képesek katalizáló erővé válni. Az összetevők között a beszélgetésben összpontosuló reflexió a legfontosabb.

Varga Krisztina tanulmánya egy speciális művészeti térbe, a múzeumba vezeti be az olvasót, hogy bemutassa az ott folyó részvételi mozgóképképzítés példáit. Varga Krisztina az ELTE Művészetelméleti és Médiakutatási Intézetében zajló Film-, média és kultúraelméleti doktori program hallgatója, doktori disszertációját a magyarországi roma kulturális intézmények történetéből írja, elsősorban az (eddig meg nem valósult) roma múzeum koncepcióira fókuszálva. Ehhez a témához kiválóan kapcsolódik a részvételi videó, és nem csak azért, mert múzeumpedagógiai módszerként alkalmazzák szerte a világon, hanem azért is, mert a részvételi videó kiváló eszköz a tudományos és kulturális intézmények hatalmi hierarchiáinak felülvizsgálatára és kiegyenlítésére. Az aszimmetrikus posztkoloniális terekbe belépő részvételi kutatások egyik célja például az őslakos közösségektől a gyarmati korban elrabolt tárgyak kontextusainak „kitisztítása”, az őslakos tudás bevitele a múzeumba, a tárgyak eredeti jelentésének és funkcióinak feltalálása, ily módon a közösségek bevonása a múzeumi tudástermelésbe. Ebben a folyamatban a részvételi videó hasznos szerepet tölthet be, és a múzeumi bemutatás mellett egy második típusú (mozgóképes) reprezentációt jelenít meg, ti. az őslakos közösségek hangját, érveit, történeteit. Ezek a hangok és történetek performatív módon egészítik ki, „szóllaltatják meg” az eurocentrikus kulturális kisajátítás következtében „elnémult” tárgyakat.

A válogatást záró tanulmány Ligeti György munkája. Haragonics Sári tanulmányához hasonlóan ebben a szövegben is egy konkrét részvételi módszert ismerhet meg az olvasó, amelyet a szerző You-Too-módszertannak nevezett el. A szerző definícióját idézve, ez „egy mentálhigiénés elemekkel átítatott csoportos, művészetalapú tanítási-tanulási módszertan” egyetemi hallgatók számára. A részvételi folyamat során a hallgatók egy animációs filmet (vagy rádiójátékot) készítenek el közösen egy általuk meghatározott társadalmi problémáról. Ligeti kutatóként elsősorban az előítéletek csökkentésével foglalkozik, szemléletformáló foglalkozásokat, tábortokat, szemináriumokat tartott és tart. Az említett módszertant is ebből a célból dolgozta ki, és kezdte alkalmazni az ELTE Média és Kommunikáció Tanszékén tartott óráin. Ezek a kurzusok egyrészt a társadalom egyes csoportjaival szemben kialakuló előítéletek oldását célozták, másrészt a (felső)oktatásban kialakult hatalmi konvenciók ellen is irányultak. Ahogy a társadalom „természetes” módon helyezi hierarchiába az egyes (többségi-kisebbségi) csoportokat, úgy állít fel hierarchiát az oktatási intézmény az aktív-passzív pozíciók kijelölésével. A You-Too-módszertan a tanítás-tanulás egymást kiegészítő folyamatainak demokratizálására irányul, elsősorban úgy, hogy a státuszok szabadon cserélhetőek, és a tanuló tanítóvá válik, és közben reflexív viszonyt alakít ki a tanulás-tanítás folyamatával.

Köszönetnyilvánítás

Ismeretlenül is köszönetünket fejezzük ki a Cseke Balázs dolgozatát véleményező két OTDK-bíróknak, valamint a tanulmányokat lektoráló kollégáknak. A Jean Schensul és Campbell Dalgligh szerzőpáros *Nehéz kiút: improvizációs film és fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás* című tanulmányát a Routledge Kiadót képviselő Taylor & Francis Group bocsátotta rendelkezésünkre térítésmentesen, ezért köszönetünket fejezzük ki nekik, valamint Annette Daynek a közbenjárásért. Hasonlóképpen köszönettel tartozunk Rebecca Cooknak, a Wiley Kiadó társigazgatójának, aki engedélyt adott Michael Stewart tanulmányának közléséhez, és köszönjük magának a szerzőnek a közlési jog megszerzésében nyújtott segítségét. A kiadókkal való kapcsolattartásban Lajos Veronika segített, szeretnénk itt is megköszönni áldozatos munkáját.

A jelen blokkon túl is kiemelkedők mindazok, akikkel az elmúlt két-három évben találkoztunk és dolgoztunk, és akik tanácsokkal segítettek az itt olvasható tanulmányok szerzőit. Elsőként az ELTE Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban zajló részvételi filmes kutatócsoport tagjait említjük meg: Árva Márton, Gács Anna, Grosch Nándor, Hermann Veronika, Oblath Márton, Orbán Katalin, Rumann Gábor, Siroki László, Trencsényi Klára. 2020 tavaszán Buják Mátyás Andor, Varga Beáta és Varga Zsófia mesterszakos hallgatók járultak hozzá a kutatócsoport sikeres működéséhez, 2021–2022 fordulóján pedig Balazsin Balázs, Bozó Antal, Bozsó Ágnes, Csoma Zsuzsanna, Gál Luca, Korompai Tímea, Kurdics Zoltán Gábor, Le Virág Mai Lan, Székács Linda, Tóth-Gyollai Orsolya hallgatóink készítettek interjúkat részvételi filmes szakemberekkel. A kutatásban interjúalanyként és/vagy partnerként közreműködő filmeknek, filmkészítő csoportoknak is köszönettel tartozunk, így a KOMA Bázistól Anka Kristófnak és Zrínyi-Gál Vincének, a Romédia Alapítványtól Bársony Katalinnak, a Debreceni Egyetem Lippai Balázs Roma Szakkollégiumából Biczó Gábornak és Szabó Henriettnek, a Zöld Pók Médiaműhelyből Bihari Lászlónak és Csörgits Hunornak, a Van Helyed Alapítványtól Bódis Krisztának, a Freedoctól Csoszó Gabriellának, a Magyar Zsidó Múzeumból Dancz Verának, a Gyerekszem Egyesülettől Grosch Nándornak, a Parforum Egyesülettől/Saját Színházról Oblath Mártonnak, a Control Stúdió Egyesülettől Rumann Gábornak, a Soproni Múzeumtól Szabadhegyi Zitának, továbbá Boross Martinnak, Chilton Flórának, Haragonics Sárinak, Kővári Borz Józsefnek, Molnár István Gábornak, Nemes Gusztávnak, Salamon Andrásnak, Siroki Lászlónak, Michael Stewartnak, Szabó Elemérnek és Szilágyi Eszternek, valamint Trencsényi Klárának. A nyári filmes táborunkban filmes oktató tanárként, illetve asszisztensként Albert Virág, Barki Bálint, Bordás Róbert, Csáti Renátó, Haragonics Sári, Kozma Csaba, Müllner András, Rumann Gábor, Simon Rebeka, Siroki László vettek részt. Köszönjük Pataki Györgynek és Lajos Veronikának, hogy lehetővé tették számunkra a bemutatkozást a Részvételi Akciókutatás Műhelyben, és meghívtak minket a RAK eseményeire.

Végül és kiemelten szeretnénk köszönetet mondani a közösségeknek, amelyekkel az elmúlt években együttműködtünk, és akik elfogadtak minket szövetségesüknek: a tomori és dunaszekcsői fiataloknak és szüleiknek, illetve az ottani médiatáborok vezetőinek, Rumann Gábornak és Siroki Lászlónak; a budapesti Hűvösvölgyi Gyermekotthon lakóinak és filmes tanáruknak, Grosch Nándornak; a siklósbodonyi fiataloknak és felnőtteknek,

különösen Bartáné Somogyi Ginának és Barta Róbertnek; valamint a hódmezővásárhelyi Ötletfa Tanoda tagjainak, tanárainak és vezetőjének, Dombi Boglárkának.

A jelen válogatás a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott 131868 azonosítószámú, A magyarországi részvételi filmkultúra története és jelenlegi gyakorlatai, különös tekintettel a sérülékeny kisebbségi csoportok önreprezentációjára című OTKA-kutatás keretében készült. A kutatás vezetője Müllner András.

Hivatkozott irodalom

- Bloustien, Geraldine (2012): Play, Affect, and Participatory Video as a Reflexive Research Strategy. In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Walnut Creek, CA: AltaMira, 115–130.
- Ceci, L. (2022): Hours of Video Uploaded to YouTube Every Minute 2007–2020. *Statista* 2022. február 23. Interneten: <https://www.statista.com/statistics/259477/hours-of-video-uploaded-to-youtube-every-minute/> (letöltve: 2022. február 28.).
- Chalfen, Richard (2008): *To See What it's Like to Live Like You: The Popularity of Making Kids Make Pictures*. Paper Prepared for Advanced Seminar: Emergent Seeing and Knowing: Mapping Practices of Participatory Visual Methods. Radcliffe Institute for Advanced Study. 2008. november 13–15. Interneten: <https://sites.google.com/a/temple.edu/richard-chalfen-ph-d/participant-visual-media-research> (letöltve: 2021. január 20.).
- Hendriks, Maarten (2019): „My Life is Like a Movie”: Making a Fiction Film as a Route to Knowledge Production on Gang Political Performances in Goma, DR Congo. *Journal of Extreme Anthropology* 3(1): 57–76. DOI: <https://doi.org/10.5617/jea.6695>
- High, Chris, Namit Singh, Lisa Petheram és Gusztáv Nemes (2012): Defining Participatory Video from Practice. In *The Handbook of Participatory Video*. E. J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham – New York – Toronto – Plymouth, UK: AltaMira Press, 35–48.
- Kindon, Sara (2016): Participatory Video as a Feminist Practice of Looking: ‘Take Two!’. *Area* 48(4): 496–503. DOI: <https://doi.org/10.1111/area.12246>
- Low, Bronwen, Chloë Brushwood Rose, Paula M. Salvio és Lena Palacios (2012): (Re)framing the Scholarship on Participatory Video. From Celebration to Critical Engagement. In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, New York, Toronto és Plymouth, UK: AltaMira Press, 49–64.
- Miller, Elizabeth és Michelle Smith (2012): Dissemination and Ownership of Knowledge. In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, New York, Toronto és Plymouth, UK: AltaMira Press, 331–348.
- Miller, Liz (2010): Filmmaker-in-Residence. The Digital Grandchild of Challenge for Change. Interview with Katerina Cizek. In *Challenge for Change: Activist Documentary at the National Film Board of Canada*. Michael Brendan Baker, Tom Waugh és Ezra Winton (szerk.). Montreal and Kingston, London és Ithaca: McGill-Queen's University Press, 427–442.
- Mitchell, Claudia, E. J. Milne és Naydene De Lange (2012): Introduction. In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham – New York – Toronto – Plymouth, UK: AltaMira Press, 1–18.
- Nautiyal, Soledad Muñiz (2011): Western Balkans Green Agenda: Local Storytelling through Participatory Video Making. In *Participatory Learning and Action 63. How Wide are the Ripples? From Local Participation to International Organisational Learning*. Hannah Beardon és Kate Newman (szerk.). IIED, 89–96. Interneten: <http://pubs.iied.org/pdfs/14606IIED.pdf?#page=132> (letöltve: 2022. február 28.).
- Olivier, Tilla, Naydene de Lange, John W. Creswell és Lesley Wood (2012): Mixed Methods Research in Participatory Video. In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, New York, Toronto és Plymouth, UK: AltaMira Press, 131–146.
- Piemontese, Stefano (2021): Combining Participatory and Audiovisual Methods with Young Roma “Affected by Mobility”. In *Visual Methodology in Migration Studies. New Possibilities, Theoretical Implications, and Ethical Questions*. Karolina Nikielska-Sekula és Desille Amandine (szerk.). Dordrecht: Springer, 177–196. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67608-7>

- Plush, Tamara (2012): Fostering Social Change through Participatory Video: A Conceptual Framework. In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, New York, Toronto és Plymouth, UK: AltaMira Press, 67–84.
- Schillaci, Rossella (2019): A Collaborative Filming Method with Characters and Crew. *Anthrovision Online* 7(2): 1–15. DOI: <https://doi.org/10.4000/anthrovision.5908>
- Todd Hénaut, Dorothy és Bonnie Sherr Klein (2010 [1969]): In the Hands of Citizens: A Video Report (1969). In *Challenge for Change: Activist Documentary at the National Film Board of Canada*. Thomas Waugh, Michael Brendan Baker és Ezra Winton (szerk.). Montreal & Kingston, London, Ithaca: McGill-Queen's University Press, 24–33.
- Trencsényi, Klára és Vlad Naumescu (2021): Migrant Cine-Eye: Storytelling in Documentary and Participatory Filmmaking. In *Visual Methodology in Migration Studies. New Possibilities, Theoretical Implications, and Ethical Questions*. Karolina Nikielska-Sekula és Desille Amandine (szerk.). Dordrecht: Springer, 117–140. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67608-7>
- Waite, Louise és Catherine P. Conn (2012): Participatory Video: A Feminist Way of Seeing? In *Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, New York, Toronto és Plymouth, UK: AltaMira Press, 85–99.

Müllner András

egyetemi oktató, ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék, a Romakép Műhely szervezője, alapító és kutatásvezető az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszékén működő Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban (Budapest)

Michael Stewart

A titkok a szerény, hétköznapi dolgokban rejlenek

Kollaboratív antropológia a digitális korban

Absztrakt: A MyStreet egy internetes kollaboratív antropológiai kutatási projekt, mely a digitális rögzítést, a Google Térképet és a vizuális etnográfiai kutatást ötvözi. Célja, hogy olyan teret alakítson ki egy sor „minor” diskurzus számára, ahol a „vadászati” bizonyítékoknak (Carlo Ginzburg) jut meghatározó szerep. Ezt a projektet és első eredményeit egy 1930-as évekbeli brit társadalmi mozgalom, a Mass Observation szellemének felélesztéseként mutatom be. Bár a Mass Observationt a tudományos antropológia eleinte elutasította, a mozgalom rendkívüli, demokratikus víziója önmagunk tudományáról, melyet a hétköznapi élet közösségi antropológiájának megalkotása révén akartak létrehozni, ma is éppoly releváns, mint 1937-ben volt.

Kulcsszavak: kollaboratív antropológia, vizuális antropológia, tömegvizsgálat, módszertan, dokumentumfilm

Bevezetés

Bár a 20. század nagy részében a vizuális antropológiát jellemzően háttérbe szorították a diszciplínán belül, az etnográfiai filmkészítés gyakran úttörő szerepet játszott az antropológusi gyakorlatban. Ahogy Grimshaw megállapította, korántsem véletlen, hogy Robert Flaherty ugyanabban az évben, 1922-ben mutatta be „az őslakos nézőpontját” a *Nanook of the North* (Nanook, az északi) című filmben, mint amikor Bronislaw Malinowski műve, *A nyugat-csendes-óceáni térség argonautái* megjelent (Malinowski 2001 [1922]): a dokumentumfilmkészítésben Flaherty hasonló startégiához jutott el, mint amihez Malinowski a résztvevő megfigyelés révén (Malinowski 2001 [1922]: 16, 51–52). *Mutatis mutandis*, ugyanilyen kapcsolat figyelhető meg egy másik egyidejűség esetében is: nevezetesen John Grierson a General Post Office (GPO) Film Unittal (az Országos Posta Filmosztálya) készített társadalmi-organicista filmjei (például a *Night Mail* [Éjjeli posta]), illetve az antropológia területén a Radcliffe-Brown-féle strukturalista funkcionális domaninciája között a harmincas évek közepén. Később, az 1950-es években és a 60-as évek elején pedig Jean Rouch részvételi filmes technikái (azaz hogy bevallottan arra használta a kamerával felszerelkezett kérdezőt, hogy a társadalmi interakció revelatív pillanatait idézze elő) előzték meg egy vagy több generációval az antropológia 1980-as években bekövetkező önreflexív fordulatát.

Annak a kutatási stílusnak a kapcsán, amit ma kollaboratív antropológiának nevezünk, hasonlóképpen felfedezhetjük, hogy a filmes gyakorlatban rajzolódnak ki egy későbbi szövegelemzési mód körvonalai. E kutatási stílus révén a tudósok igyekeznek kimozdítani az adatközlő és az etnográfus perspektívája közötti tradicionális, elméleti reflexió tárgyává csak elvétve tett megkülönböztetést. Kétségtelen, hogy itt-ott születtek ilyen jellegű munkák: kezdve azzal, hogy Hadron visszatért Torres Straitsbe, és 1898-ban kiállította a tíz évvel korábban ott készült fotóit (Edwards 1997: 22–28), azon keresztül, hogy Robert Flaherty (bevallatlanul) kollaborációban készítette a *Nanookot* (Rothman 1997: 1), illetve 1924-ben a szamoai Savai’I szigeten a *Moanát*, addig, hogy Malinowski a mexikói Oaxaca-völgy kereskedelmi rendszerének vizsgálatát Julio de la Funte mexikói antropológussal együtt végezte. Kétségtelen, hogy a terepmunkának szinte mindig része az intenzív együttműködés több adatközlővel, közöttük olyanokkal is, akik a munka során megértik az etnográfiai vizsgálat természetét. De a legtöbb esetben a kollaboratív antropológia – mint olyan terepmunka, amit a megfigyelttel együtt terveznek meg – egészen a közelmúltig feltűnően hiányzott.

Szóval épp, ahogy Grimshaw jósolta volna, a kollaboratív kutatás messze legszisztematikusabb és leginnovatívabb példája akkor jelent meg a vizuális antropológiában, amikor Sol Worth és John Adair a vizuális adatok új formáját próbálta megteremtteni 1966-ban, oly módon, hogy az arizonai Pine Springs rezervátum navahó nyelvű lakosait önálló

Forrás: Mysteries Reside in the Humblest, Everyday Things: Collaborative Anthropology in the Digital Age. *Social Anthropology / Anthropologie sociale* 21(3): 305–321. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12041> Copyright © 2013, WILEY. Hungarian translation © Replika.

filmkészítésre képezték ki. Ez a projekt, bár markánsan relativista célkitűzése koránt sem érte el célját, máig inspirálóan hat, mint az úgynevezett „végsőkéig vitt állampolgári tudomány” (Haklay 2013) megteremtésére tett kísérlet. Ebben a kutatási formában a probléma definícióját, az adatgyűjtést és -elemzést is „civil állampolgároknak” kell végezniük, többé-kevésbé alapszintű technikai felkészítést követően vagy bizonyos esetekben anélkül. És pontosan ez az, amit Worth és Adair csinált a navahó „civilekkel” majd’ ötven évvel ezelőtt.

Mára a digitális forradalom a kutatás és a kreatív önkifejezés korábban elképzelhetetlen áradatát engedte szabadon. Az antropológiában ezt széleskörben tárgyalják „óslakosmédia” címszó alatt, amit úgy fognak fel, mint az önreprezentáció felszabadító mobilizálódását (Turner 1992; Ginsburg 1999; illetve az „ersatz antropológia” körüli éles vitákhoz lásd Weiner 1997). Ez esetben a negyedik világbeli közösségekre szokták szűkíteni ezt a gyakorlatot (lásd például Ginsburg, Abu-Lughod és Larkin [szerk.] 2002), pedig az elméleti megfontolások könnyen áthelyezhetők első világbeli kontextusokra, s így fontos ihletői voltak a MyStreet projektnek is. Azt az elképzelést, hogy a modern Web 2.0 technológia lehetővé teheti a mediatisált kommunikáció demokratizálódását, a média- és kultúratudományban is széles körben osztják. Gross úgy fogalmaz, hogy a „webalapú média a közönség által generált, sokirányú kommunikációt valósítja meg, s így lehetővé teszi a civileknek, hogy ne pusztán fogyasztóként, hanem előállítóként szálljanak be a buliba...” (Gross 2009: 67), és egészen odáig megy, hogy azt állítsa: ezeknek a fejleményeknek sikerült megdönteniük a média főnről lefelé szerveződő zsarnokságát.

Amikor 2010-ben a University College of Londonban (UCL) elindítottuk a *MyStreet* kollaboratív antropológiai weboldalt (www.mystreetfilms.com¹), az új technológiák demokratizáló potenciálját próbáltuk meg feltárni, de anélkül, hogy magunkévá tettük volna azoknak a szerzőknek a túl utopisztikus elgondolásait, akik az előállító és a fogyasztó elletetésének feloldódását látják a Web 2.0-s környezetben – mint például Jenkins, aki a tartalomgyártó (*producer*) és a fogyasztó (*consumer*) összeolvadásával születő *producer*ekről beszél (Jenkins 2006).² Erőfeszítéseink egy olyan forma létrehozására irányulnak, mely révén az antropológusok az új média lehetőségeit a kutatás céljaira mobilizálhatják, illetve újfajta kapcsolatot kezdenek kiépíteni a tudomány világa és a külvilág között.

Hogy bemutassam azokat a lehetőségeket, amelyeket ez a még szárnyait bontogató projekt meggyőződésünk szerint tartogat, fel szeretném tární azokat az inspirációs forrásokat, melyek a MyStreet koncepcióját alakították, és amelyek a projekt bővülése során a jövőben is meg fogják határozni azt, ahogyan a filmet az antropológusi tevékenység új formáinak kialakítására használjuk.

1 Az oldal már nem elérhető. A projekt során született filmek egy része megnézhető a *MyStreet* vimeo-csatornáján: <https://vimeo.com/mystreetfilms>, illetve ízelítőt adhat a vállalkozásból a *MyStreet* cseh változatának honlapja: <https://mystreetfilms.cz/> (*A ford.*)

2 A tanulmány szerzője által vezetett MyStreet csapatnak az antropológiában és a filmben is otthonos tagjai vannak, akik a *Doc in a Day* (Dokumentumfilm egy nap alatt) című facilitatív workshopok is dolgoznak, melyek ugyancsak a UCL szervezésében kapcsolódnak a MyStreethez – lásd a 10. jegyzetet.

A populáris kultúra óceánja

A MyStreetet arra az elvre építettük, amit Marcel Mauss fogalmazott meg, amikor a populáris kultúrát (*l'ethnologie*) olyan hatalmas óceánként írta le, amelybe az etnográfus kiveti a hálóját, és akárhol is halászik, gazdag zsákmányra lel (idézi Clifford 1988: 134). Amikor felhívást intéztünk polgártársainkhoz, hogy csatlakozzanak a „film-es beszélgetéshez”, a lehető legegyszerűbben fogalmaztuk meg a célunkat:

MyStreet

A te történeted – film-en elmesélve

Arról szól, hogy hol vagy, ki vagy és hogyan élsz... a helyedről a térképen.

A MyStreet a hétköznapi élet élő archívuma, mely téged is arra biztat, hogy hagyd nyomot és keltsd életre a környezeted.

Számold be videón egy számodra fontos helyhez fűződő élményeidről és az ottani emberekéről. Nézd meg mások filmjeit online, és tanulj mások életéről és lakóhelyéről. ...

A MyStreet azt szeretné, hogy kapcsolódj be a munkába úgy, ahogy neked tetszik.

A MyStreet azt kéri a résztvevőktől, hogy csináljanak egy filmet, bármilyen filmet, mindössze azzal a néhány megkötéssel, hogy ne legyen hosszabb 10 percnél, legyen dokumentarista jellegű és kapcsolódjon hozzá egy postai irányítószám. Tudatosan nem akarjuk előre meghatározni, hogy milyen jellegű filmes munkákat várunk. Mauss szellemében „egyszerűen csak” arról akarjuk biztosítani a lehetséges résztvevőket, hogy a modern társadalmi világ tényleg a sokféleség, a rejtett források és történetek óceánja: nem tudjuk, ki lakik a szomszédban, ki ül mellettünk a buszon, mi folyik a szemben lévő bolt kirakata mögött. De ha a figyelmünket mindazokra a dolgokra fordítjuk, melyek máskor észrevétlenek maradnak – egy kicsit úgy, mint George Perec, aki 1974 októberében kiült a Saint Sulpice térre Párizsban, hogy anyagot gyűjtsön *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* (Egy párizsi hely kimerítésének kísérlete) című kötetéhez (Perec 1975) –, a „hétköznapi-ban” olyan jelentéstartalmat fedezhetünk fel, mely messze túlmegegy a közhelyeken. Úgy érthetünk meg dolgokat, hogy az messze túlmutat a társadalmi valóságnak a média által bemutatott szegényes képén, azoknak a trópusoknak a során, melyeket túl sokszor használunk irányítóként a társadalmi élet zavaros vizein átkeltünkben („a migránsok”, „a hajléktalanok”, „növekedés” stb.). A MyStreet ennek megfelelően nemcsak internetes filmszatórta, hanem egy kutatási projekt is egyben, úgy kitalálva, hogy a résztvevők a bekapcsolódásuknak köszönhetően másképpen láthassák a világunkat és másképpen gondolkodhassanak róla.

Mauss víziója továbbra is meghatározó jelentőségű, de még fontosabb az a – Mauss szociológiájához sok szempontból hasonló – megközelítési mód, melyet egy úttörő, de lényegében elfeledett nagyszabású kollaboratív antropológiai/szociológiai projekt képviselt az 1930-as években. A Mass Observation (Tömegvizsgálat), melynek első változata 1937 januárjától mintegy tíz évig zajlott, „tömegmegfigyelők” hadseregét kívánta toborozni, akik a brit hétköznapi élet titkait voltak hivatva kutatni, így hozva létre „önmagunk tudományát”. A program ezáltal akarta felülírni a „közvéleményről” a kor tömegmédiájában kialakított leegyszerűsítő és gyakran hamis képet. Nincs módunk elmesélni ennek a korai, rendkívüli és egykettőre országos ismertségre szert tevő társadalmi mozgalomnak a teljes történetét (ehhez lásd McClancy 1995; Cunningham 1988; Highmore 2002;

Hinton 2013). Bár az M-O, ahogy nevezni szokták, gyakorlatilag eltűnt a színről a háború éveiben, a modern Nagy-Britannia radikális társadalomtudományának létrehozására tett kísérlete máig nagyon is releváns maradt. Ha megpróbáljuk rekonstruálni, milyen szubverzív ösztönzést jelentett ez a mozgalom, akkor három dolog emelhető ki: a „társadalmi” természete iránti szokatlan érdeklődés egy olyan országban, ahol a valódi szociológia lényegében nem létezett; „a hétköznapi” varázsának szürrealizmus ihlette újrafedezése mint „a társadalmi” feltárásának eszköze; és mindenek felett az a forradalmi törekvés, hogy lebontsák a tudomány világa és a külvilág, a kutató és a kutatott közötti falat.

Az M-O abban a furcsa brit intellektuális szcénában született meg, melyben a szociológia jórészt empirikus jellegű kérdőíves felmérésekre korlátozódott Henry Mayhew, Charles Booth és Seebohm Rowntree nyomdokán (vö. Anderson P. és Nairn 1968; vegyük észre, hogy Bartlett módszertani kézikönyvéből (1939) hiányoznak a szociológusok; lásd még Bulmer 1985.). Az antropológia mellett Durkheim munkásságát is nagyrészt figyelmen kívül hagyták a szociológusok. Valójában csak antropológusok, Malinowski és Radcliffe-Brown kardoskodtak nyíltan amellett, hogy meg kell alkotni a szociológia elméletét, annak az elméletét, hogy mi a „társadalom” – ez olyannyira így volt, hogy amikor John Rex 1961-ben megírta a *Key Problems in Sociological Theory* (A szociológiai elmélet kulcsproblémái) című művét, hosszan tárgyalta ezeket az antropológusokat, és nem foglalkozott az LSE (London School of Economics) szociológusaival, például L. T. Hobhouse-szal (Blumer 1985: 13). Így hát 1937-ben Nagy-Britannia valódi szociológiai vizsgálata szűzföld volt. Az M-O elfoglalta ezt a területet két vezetőjével, Charles Madge költővel, a *Daily Mirror* újságírójával és a zoológusból magát etnográfussá átképző Tom Harrisonnal az élen. Tevékenységükre döntő hatást és ösztönzést a képzőművész és filmkészítő Humphrey Jennings, e mozgalom egyetlen igazi zsenije gyakorolta.³ Madge-hez hasonlóan, és e tekintetben Harrisonnal ellentétben, Jennings alaposan és mélyrehatóan végiggondolta a szürrealista program implikációit.

Az M-O korai időszakának szürrealista kötődését jól szemlélteti az alábbi 1937-es felhívás, mely a frissen toborzott tömegmegfigyelőktől a következő témákban várt adatgyűjtést:

- Az emberek viselkedése a háborús emlékműveknél;
- A sofőrök beszélései és gesztusai;
- Az aszpidisztra-kultusz;
- A totózás antropológiája;
- Fürdőszobai viselkedés;
- Szakáll, hónalj, szemöldök;
- Antiszemitizmus;
- A disznóviccek mesélése, elterjedése és jelentősége;
- Temetések és temetkezési vállalkozók;
- Az evés női tabui;
- A bábák magánélete.

A kutatási témák e kollázsa által megjelenített filozófiai megközelítésmód aggodalmat váltott ki a tudományos életben elismert társadalomtudósokból – T. H. Marshall az egész mozgalmat elutasította, mint „sületlenséget” (Marshall 1937). Ez a külön program azonban

³ Jennings jelen volt az M-O születésénél, de a szó szoros értelmében nem volt alapítója (Hinton 2013: 7–16).

tökéletesen kifejezi Humphrey Jennings személyes vízióját. A BBC-n 1938-ban sugárzott, *The Poet and the Public* (A költő és a közönség) című rádiós előadásorozatában így fogalmazott: „a titkok a legszerényebb dolgokban rejlenek” (Jennings 1993b [1938]: 280), ha ezekre nyitottak vagyunk, olyan módszereket dolgozhatunk ki, melyek segítségével feltárhathatjuk a modern élet társadalmiságának erejét és logikáját.

Jeremy MacClancy, aki az M-O rehabilitálásának úttörője volt az antropológia területén, úgy fogalmazott, hogy Jennings az egyéni képzelet iránti, Freudot követő pszichológiai érdeklődés és „a társadalmi” természetére vonatkozó francia kérdésfeltevés között akart hidat verni (Jennings 1993a). Jennings művészetének egyik kulcsfogalma „a képről” alkotott elgondolása volt, mely némiképp leegyszerűsítve arra a sajátos folyamatra vonatkozik, amely során az elképzelt emberi világot a „kik vagyunk mi” történetileg kialakult képzele formálja. Jennings jellegzetes módon úgy fogta fel, hogy az ilyen „képek” felfedezésének útja a korabeli legújabb tömegtechnológián, a kamerán keresztül vezet:

intellektuális szempontból a kamera jelentősége egyértelműen abban a módban van, ahogyan a választás problémáját – a választást és a választás elkerülését – kezeli. Freud azt mondja (*A mindennapi élet pszichopatológiája*, 12. fejezet), hogy a délkü érzése („Kire is emlékezett ez?”) „valamely tudattalan fantáziára vonatkozó emlékek felel meg”. A kamera pontosan annak a tárgynak vagy képnek a rögzítését szolgáló eszköz, mely kiváltotta ezt az emléket. Ezért a nagy sietség, hogy lássuk, „hogyan hívták elő a képek” (Jennings 1993a [1938a]: 230).

Szembeötlő, hogy Jennings víziójában az egyéni cselekedeteket a társadalmi erők formálják – azaz hogy képes átlátni a „választás” individualizáló retorikáján. Durkheimhez hasonlóan egyének feletti erőket lát a fotós látszólag személyes gesztusai mögött. Hasonló dolgokat állít akkor is, amikor a költő szerepéről beszél a modern társadalomban, aki ha jól dolgozik, az ősoket idézi meg – épp úgy, jegyzi meg, mint a trobriand-szigeteki varázslók Malinowski *Corall Gardens and Their Magic* (Korallkertek és mágiájuk) című művében (1935) –, hogy emlékeztesse rá az embereket, hogy valójában kik ők.⁴

Mivel azonban a kamera elvileg mindenkinek lehetővé teszi, hogy képalkotóvá váljon, az M-O-ban, legalábbis Jennings víziója szerint, „a költészetet mindenki írja majd” – az emberek fogják feltárni a „képeket” egy újonnan alkotott társadalmiság számára.⁵ Ennek megfelelően az M-O-tól azt várták, hogy áttörjön a hétköznapi élet mindent átható racionalitásának mítoszára – azon, ahogyan mind a tudományban (Webertől kezdve mindig is), mind a tömegmédiában rendszeresen megjelenítik: a két lábbal a földönjáró, racionálisan kiszámított viselkedés fantomoktól, fétisektől és szellemektől megfosztott szférájaként. Annak a modernista mítosznak az elutasításával, mely szerint a történelemben alapvető törés következett volna be a „tradíció” és a „modernitás” között, az M-O alapítói

4 „Látják, bármennyire iparosodtunk is, vannak őseink, akár szeretjük őket, akár nem, és azt, hogy hogy kerülnek ide, a legjobban a francia költő, Apollinaire fejezi ki, aki azt mondta, másokkal ellentétben ő nem háttal a múltnak és arccal a jövő felé áll; hanem épp ellenkezőleg, háttal a jövőnek, hiszen nem láthatja, és arccal a múlt felé, hisz a múlt az, ahonnan megtudhatja, ki ő, és hogyan vált azzá, aki. A „ki vagyok én” fogalmát a múltból kinyerni – megteheti ezt a költő a saját maga számára, de főként megteheti a közösség számára; úgy értem, megpróbálhatja megfogalmazni a számukra, hogy kik ők (Jennings 1993b/1938b: 281–282).

5 Lautréamont grófja (azaz az önmagának grófi címet adományozó Isidore-Lucien Ducasse), a szürrealizmus bibliájának nevezett szöveg (*Maldoror énekei*) szerzője mondta azt, hogy „a költészetet mindenkinek kell írnia”.

képesek voltak meglátni, hogy a „lancashire-i vadonban... vagy Kelet-Londonban” ugyanolyan gazdag és titokzatos képzeletvilág fedezhető fel, mint a végtelenül egzotikus „malekulai kannibálok” között, ahol Harrison korábban amatőr terepmunkát folytatott (Harrison 1937). Raymond Firth a tőle megszokott módon éles, de szokatlanul rosszindulatú kritikájában – ironikus módon – pontosan emeli ki ennek a közelítésmódnak az eredetiségét és frissességét a modern élet szociológiájában. Miközben Firth szörszálhasogató módon és kategorikusan lerántja a leplet az M-O módszerének ellentmondásairól és teoretikus szempontból nem kielégítően megalapozott fogalomkészletéről, figyelmét teljességgel elkerüli Madge, Jennings és Harrison munkájának igazi eredetisége.

Ez a vakfolt különösen nyilvánvaló abban, ahogyan Firth félreolvassa az M-O egyik nagyszerű művét: a *May the Twelfth – Mass Observation Day Surveys 1937 by over 200 Observers* (Május tizenkettedike – A Tömegvizsgálat napi felmérése 1937-ből, 200 megfigyelő részvételével) című szöveget (Jennings és Madge 1937). Ez a kötet Jennings *Pandaemonium 1660–1886: The Coming of the Machine as Seen by Contemporary Observers* (Pandemónium 1660–1886: A gép eljövetele kortárs megfigyelők szemével) című, posztumusz megjelent munkájához (Jennings és Madge 2012 [1985]) hasonlóan van megtervezve. Oly módon épül fel, ami egy fél évszázaddal később válik majd divattá: a különböző olvasók különbözőképpen tudják olvasni – végigküzdhetik magukat rajta, „mint egy folyamatos narratíván vagy filmen”, vagy megmártózkodhatnak az egyes részekben, illetve kreatív módon kereshetnek a többféle alternatív mutató (*általános, földrajzi, sláger*) segítségével (1993b [1938]: 255).⁶ Jennings szövege önreflexív módon mindent lefed „a legtényszerűbbtől és leghivatalosabbtól a legnépszerűbbig és legröhejesebbig” (Jennings és Madge 1937: 4). De Firth csak a zűrzavart volt képes meglátni,

ahol a koronázási szertartás leírásába állandóan benyomakodnak az időjárásra vonatkozó megjegyzések, az emberek egészségi állapotáról vagy kisbabákról vagy az illemhelyekről szóló beszámolók, vagy a női biciklistákat, illetve a művészetet illető viták... Mivel... ezekről semmiféle általánosítás nem fogalmazódik meg, leginkább hulladéknak hatnak (Firth 1939: 178).

Firth elképedt rajta, hogy alig fordítottak figyelmet arra, „ami az antropológus számára a jelenség lényegi fázisait jelenti – nevezetesen az éppen zajló komplex rítusra, a királysághoz társított vallási és erkölcsi fogalmakra” (Firth 1939: 178).

A modern olvasó számára azonban a *May the Twelfth* azt mutatja meg, hogy mennyire korlátolt volt a rítusnak az a funkcionális felfogása, ami az antropológia tudományát 1939-ben uralta. Maga a Mass Observation éppen hogy a lázas nemzeti krízishelyzetre válaszul született meg, amit a népszerű, populista király erőszakos trónfosztása váltott ki, illetve válaszul arra, hogy a tömegmédiában lévő válsággal kapcsolatban mellébeszélte (erről a parasztvakításról Charles Madge a *Daily Mirror* riportereként saját tapasztalatokat szerzett). A koronázással kapcsolatban az M-O tudósítói a többség paradox viszonyát dokumentálták ahhoz az eseményhez, amit az emberek „a többi ünnephez hasonló munkaszüneti napnak és ünnepségnek tekintettek, ...de nem sok érdeklődést

6 A szöveget nemrégiben újra felfedezték annak köszönhetően, hogy Danny Boyle erre támaszkodva rendezte meg az ipari forradalom színpadra állítását a 2012-es olimpia nyitóünnepségén.

mutattak az iránt, hogy mi is volna a király funkciója vagy megkoronázásának jelentősége”, és szembeötlő volt az is, hogy az ünnepséget „lehetetlen volt elkerülni; azok, akik megpróbálták kimaradni belőle, valamilyen ürüggyel végül rendre visszatértek a rádióhoz, vagy a büntudat jeleit mutatták, vagy végül arra jutottak, hogy mégiscsak érdekli őket” (Jennings és Madge 1937: 91). Csak egy olyan mozgalom, mint a megfigyelő és a megfigyelt közötti határt lebontani kezdő Mass Observation lehetett alkalmas rá, hogy összegyűjtse és kontextualizálja azokat az adatokat, amelyek segítségével megérthetjük a nemzeti újjászületés modern mítoszának valódi természetét. Így volt képes arra, hogy beváltsa eredeti ígérését, és túllépjen azoknak az újságíróknak az önelégült fantáziáiképein, akik anélkül állították magukról, hogy az emberek nevében beszélnek, hogy szóba elegyedtek volna velük vagy megfigyelték volna őket. Ezt azonban Firth nem vette észre.

Az etnográfia demokratizálása

Az M-O tevékenységének másik kulcsfontosságú eleme, amelyből még ma is tanulhatunk, radikálisan demokratikus kutatási programja. Az M-O-nak ez az aspektusa szorosan összefügg alapítóinak a filmes kifejezésmód iránti elmélyült érdeklődésével,⁷ és éppen ezért elektív affinitást mutat azzal a fajta anyaggal, aminek az összegyűjtését a MyStreet lehetővé teszi.

Legsikeresebb kiadványuk, a megjelenését követő hetekben több mint százezer példányban eladott *Britain by Mass Observation* (Nagy-Birtannia a tömegmegfigyelés perspektívájából) első fejezetében a szerzők élesen bírálják azt, ahogyan a sajtó és a tömegmédiá „Európa” vagy „az átlagemberek” közössége nevében hasbeszél, és felhívják rá a figyelmet, hogy igazából senki sem tudja, hogy a hétköznapi európaiak vagy britek hogyan viszonyulnak például a Szudéta-vidék hitleri megszállása nyomán kialakult európai válsághelyzethez.

Ennek egyik következménye, hogy a társadalomtudomány területén megteremtett új egyetemi állások és anyagi források ellenére a társadalmi reformjavaslatok „»fönről lefelé születnek«. Nem aszerint, hogy az emberek »mit akarnak«, hanem aszerint, hogy »mi jó nekik«” (Mass Observation 1939: 11). Az M-O el akarta utasítani ennek a fönről lefelé építkező társadalommérnökségnek az egész filozófiáját, és ehhez egy olyan alapvető társadalomkutatási módszer megfogalmazásával járultak hozzá, amely szerint „mindenki lehet megfigyelő, nem kell hozzá különleges képzés” (Mass Observation 1939: 10).

De hogy lehet ezt megvalósítani? Az M-O indulásokor Harrison ragaszkodott hozzá, hogy különböztessék meg a többé-kevésbé teljes állásban dolgozó „megfigyelők” belső körét (akik közül sokan Harrisonnal, illetve Harrisonnak dolgoztak a woltoni „Worktown” [A munka városa] projekten) és a „hétköznapi tudósítók” egykettőre ezres nagyságrendűre hízott tömegét, akik az anyagot küldték megrendelésre. Ez utóbbi megfigyelők szerepét a következőképpen magyarázták:

7 Azon kívül, hogy Jennings eleinte részt vett a GPO filosztály munkájában (Jackson [szerk.] 2004: 141–155), Tom Harrison is forgatott Douglas Fairbanksszel Óceániában (Heinmann 1999: 113–116). Mindnyájan igen tudatosan viszonyultak az egyetlen valóban „tömeg”-hatású (és piaci logikájú) médiumhoz.

A megfigyelők fényképezőgépek, melyekkel a mai életet akarjuk lefényképezni. A kiképzett megfigyelő ideális esetben torzítás nélküli fényképezőgép. A tömegmegfigyelés azon az elképzelésen alapul, hogy kiképzetlen megfigyelői szubjektív fényképezők... Nem azt mondják el, hogy milyen a társadalom, hanem hogy hogyan néz ki az ő szemükben (Madge és Harrison 1938).

A valódi innovációt az jelenti, amikor ugyanebben a szövegben a szerzők a toborzott megfigyelők társadalmi sokféleségét is bemutatják és elemzik, azaz elismerik, hogy a megfigyelők társadalmi helyzetét is figyelembe kell venni, amikor az általuk szolgáltatott adatokat értékelik és értelmezik. Más, korábbi, a Seebohm Rowntree yorki felméréséhez hasonló kutatások is igénybe vettek helyieket adatszolgáltatóként és szakértőként, de egyik sem tárgyalta ebben az értelemben csapata összetételét, és főleg nem foglalkoztak azzal, hogy hogyan befolyásolja valakinek a társadalmi helyzete a társadalomról alkotott elképzelését.

Csakhogy az M-O transzparenciára való törekvése nem oldotta fel azt az alapvető ellentmondást, hogy vajon a megfigyelők mindössze olyan adatok rögzítésének megszemélyesített eszközei voltak, melyeket ők maguk nem értenek, vagy pedig ők voltak azok, akik elkezdték létrehozni „önmagunk tudományát”? Ez a bizonytalanság volt az oka, hogy professzionális antropológus kritikusai mély ambivalenciával viszonyultak a programhoz. Firth és Malinowski is pontosan tisztában volt vele, hogy más tudósoknak milyen fenntartásaik vannak ezzel az etnográfiai terepmódszerrel szemben. Attól tartottak, hogy miközben az M-O azt állítja magáról – a nagyközönség számára viszonylag meggyőzően –, hogy „önmagunk antropológiáját” teremti meg, látszólag kaotikus, gyakran eléggé ötletszerű és naiv megközelítésmódja aláassa új tudományáguk pozícióit. Firth gúnyt űzött az amatőrökből, amiért nem tudják eldönteni, hogy a megfigyelők a későbbi kifinomult elemzés számára szolgáltatnak-e nyersanyagot, vagy pedig – ahogyan Madge mondta egy helyen – az M-O lényege a tények összegyűjtésében áll, az olyan „teljességgel objektív tényekében”, melyeknek a kinyeréséhez az óslakos megfigyelő jobb pozícióban van, mint az idegen antropológus (lásd még Malinowski 1938: 94).

Humphrey Jennings érdekes megoldást talált erre a problémára a *May the Twelfth* című kötetben: ő meg akarta engedni, hogy ugyanakkor az anyagnak különböző értelmezései jelenjenek meg egymás mellett, és így különböző nézőpontok érvényesülhessenek. Ezt az újítást azonban Harrison számúzta az M-O-ból, amint Jennings kilépett (Hinton 2013: 66–69). Jennings álláspontja pedig kendőzetlenül ellenséges fogadtatásban részesült a tudományos világban. Malinowski, aki azt a fajta gyors általánosíthatóságot tartotta szem előtt, amit fel lehet mutatni „tudományos eredményként”, reménytelennek találta Jennings módszerét, és torz bemutatásában „az igazság kockéltkoncepciójának” nevezte (Malinowski 1938: 95). Később azt róta fel az M-O-nak, hogy az „az érzések, a gondolatok, sőt a viselkedés meghatározatlanul és végtelenül sokféle apró eltérését mutatja be” (Malinowski 1938: 118) a közös társas cselekvések során, ezzel ellentétben a szociológiának a visszatérőre, az azonosra, a közösségre jellemzőre kell koncentrálnia, különben belevész a trivialisok mocsarába. Mai szemmel nézve Jennings víziója a társadalomról mint töredékek alkotta egészből, melyeknek a montázsja és ellentétpárjai tárhatják fel a társadalmiságot, legalább olyan termékenynek tűnik, mint Malinowski normaorientált, szabályok

meghatározta koncepciója ugyanerről. Malinowski megoldása az volt, hogy vissza kell állítani a megfigyelő és a megfigyelt közötti merev határt, hogy fenn kell tartani „az emberi drámában való szereplés személyes valósága és a belső folyamatokra utaló cselekedetek külső regisztrációja közötti” (Malinowski 1938: 100) alapvető megkülönböztetést. Csakhogy ez ellentétes volt az M-O egész törekvésével (Harrison 1959: 159–60; Heimann 1999: 125).

A demokratikus, kollaboratív antropológia felélesztése a 21. században

Fentebb vázoltam, hogy a MyStreet hogyan merít ihletet az M-O azon elképzeléséből, mely szerint önmagunk antropológiájának le kell bontania a kutató és a kutatott közötti korlátot, csakúgy, mint „a társadalmi” iránti, szürrealizmus ihlette érdeklődéséből. Ugyanakkor az M-O-nak arra az aspektusára is hagyatkozik, amit Jennings először a *May the Twelfth* című kötetben fogalmazott meg, de amely kiteljesedett esztétikai formáját csak Jennings dokumentumfilmes munkásságában nyerte el: azaz a „hétköznapi” iránti kíváncsiságra. Korábban említettem már Jennings rádiósorozatát, amelyben a mindennapok költészetéről beszélt, filmes munkáiban azonban egy olyan formát dolgozott ki, ami a modern Nagy-Britannia egyedülállóan demokratikus, egalitárius vízióját testesíti meg a szereplők észrevétlen, feljegyzésre nem méltatott napi tevékenységeinek feltárásán keresztül. Háborús filmjei (*Listen to Britain* [Hallgasd meg Nagy-Britanniát], *Fires Were Started* [Tüzeket gyűjtottak] és főleg az *A Diary for Timothy* [Napló Timothynak]) nagyszabású lírai alkotások. Lindsay Anderson azt mondta róluk, hogy már a címük kimondása is gyönyörűséget okoz (Anderson L. 1982: 55 [1954]). De ugyanennek az esztétikának a működését érhetjük tetten Jennings korábbi, egyszerűs filmjében, a *Spare Time*-ban [Szabadidő] is, amelyet az M-O részeként forgatott (Wright idézi Sussex 1975: 110). Sőt, véleményem szerint ez a film korszakos jelentőségű. Ellentétben a GPO Filmosztály John Grierson vezette kvázi-marxista–organicista tagjaival, Jennings nem arra koncentrált, hogy hogyan lehetséges a proletáriátus organikus integrációja a nemzetegyesítő éjszakai munkásvonaton vagy a nemzetmelengető bányamunkában, hanem a munkán kívüli időre. Ezek az emberek – férfiak és nők – akkor találják meg a saját hangjukat, gesztusaikat és ritmusukat, amikor kiszabadulnak az óra zsarnoksága és a gépsorok vasfegyelme alól, és Jennings ezekben a pillanatokban próbálta keresni a kreativitást és a szépséget.

A gondosan elpróbált jelenetek korszaka volt ez persze. A filmeket alig-alig mozdítható 35 mm-es kamerával forgatták, a hangot később vették fel és vágáskor keverték be. Jennings ezeknek az akadályoknak az ellenére és generációjának filmesei között egyedülként rendre ellenállt a hibátlan ívű cselekmény zsarnokságának. Egy tánctermin jelenetben a kamera megtalál és követ egy nőt, aki miközben körbefoxtrozza a termet, könnyedén lehajol, hogy visszagombolja a cipőjét; és még ennél is líraibb, ahogy a walesi bányász-férfikar összegyűlik, egyenként belépnek a kórusba, a zongorakísérő pedig egyikük segítségével kibújik a kabátjából anélkül, hogy egy pillanatra is abbahagyná a játékot. Az improvizációnak ezek az apró mozzanatai jóval többet jelképeznek Jennings művében: azt, hogy a „köznapi” emberek, akikről azt szoktuk gondolni, hogy az „előljáróik” képviselik a legjobban az érdekeiket, képesek rá, hogy maguk vigyék az ügyeiket, hogy maguk találjanak megoldást a saját problémáikra.

Hiába gúnyolták és nézték le Jenningsst a kollégái, amiért „szépen bánik az egyszerű emberekkel” (Vaughan 1976: 205), a populáris kultúra arcait bemutató kifinomult, néha szomorkás filmstílusa fel tudta fedezni a gazdagságot és a többértelműséget ott, ahol szocialista realista kritikusai a munkásosztály tagjait csakis úgy akarták látni, mint akik „hősiesek a nehézségek közepette” – mint a munka hőseit vagy a kapitalizmus áldozatait (Jackson 2004: 215). Ha hetven év távlatából megnézzük a *Spare Time*-ot, képsorai – mint például amikor egy gyerekbanda egy imbolygó, viharvert bádoglemezen a magasba emel egy soványka lányt, aki Nagy-Britanniát jelképezi, és felvonul vele reszelős trombitakísérettel, ami inkább hangzik kazoo-dünyögésnek, mint igazi, ércesen vibráló trombitaszónak – a filmes költészet diadalmas pillanatai. Az olyan kritikusok számára, mint Edward Anstey, ez a pillanat sznob gúnyolódásnak hat

az alacsony jövedelmű csoportok önmaguk szórakoztatására tett erőfeszítésein. Elsősorban a kazoo-bandát mutató képsorokra gondolok, ahol ezek a szerencsétlen, alulöltözött, vacogó kislányok és kislányok azt a fajta felvonulást próbálják imitálni az ipari tájban, melynek nagyszabású változatát a New York-i Broadwayen szokták megrendezni (idézi Sussex 1975: 110).

Ma az, ahogyan a fiatalok bizonytalan kézzel kisajátítják a nagyszabású, országos színpad ikonikus mozzanatait, az „aláveretett” és a domináns jóval ambivalensebb és „titokzatosabb” kapcsolatára utal, mint amit a GPO Filmsztyály vezetői valaha is el tudtak volna képzelni.

Filmjeiben, a *Spare Time*-ban és a későbbi *Listen to Britain*-ben, Jennings az ábrázolás révén, ki nem mondva és csak részben elméletté fogalmazva, olyan erőteljes, szubverzív víziót teremtett meg a mindennapi élet és a populáris kultúra lehetőségeiről és affordanciáiról, amely messze túlnyúlik a GPO-filmek szocialista realizmusára jellemző egyszínű felmagasztaláson. Valami hasonlót csinált írásban Charles Madge a populáris kultúráról szóló két klasszikus tanulmányában, melyek közül az egyik a „Lambeth Walk” táncörületét értelmezi úgy, mint a brit popkultúra egyfajta organikus náciellenességének a kifejeződését, a másik pedig a Bolt melletti West Houghtonban honos Keaw Yed rítust „a totemizmus kisléptékű változataként” mutatja be (Mass Observation 1939). Mindketten a hétköznapiakat szellemítették át, megmutatták benne a „fentet” és a „lentet”, hogy így fedezzék fel a körülöttük lévő világ rejtett gazdagságát.

Ahogy MacClancy megállapította, e szerzők egyéni és meglehetősen egyedi szürrealizmus volt az, ami radikális és előremutató esztétikájuk megteremtéséhez vezetett. Benjaminhoz hasonlóan ők sem akartak belépni a „spiritizmus nyirkos hátsó szobáiba” (1995: 306 [1929]), ahol oly sok szürrealista pihent meg, hanem ragaszkodtak ahhoz „a profán megvilágításról” szóló elgondoláshoz, melyben a művész „a hétköznapi felismeri az érthetlent, áthatolhatatlant, az érthetetlenben, áthatolhatatlanban pedig a hétköznapi” (Benjamin 1995: 315 [1929]).

A minor gyakorlatok és a dokumentumfilm mint feltételezésen alapuló tudás

Mai szemmel nézve elismeréssel kell szólnunk arról, hogy az olyan munkák, mint Jennings filmjei és Madge tanulmányai megmutatták, hogy a populáris kulturális formákban ott vannak az elemei annak, amit Deleuze és Guattari később „minor irodalomnak”

nevezett.⁸ Deleuze és Guattari arra tett kísérletet, hogy Kafkát az irodalomkritika kritériumaitól eltérő fogalmak szerint olvassa. Ennek során vezették be a minor irodalom fogalmát, mely „nem egy kisebbségi nyelv irodalma, hanem olyan irodalom, amit a kisebbség a többség nyelvén ír” (2009: 33 [1983: 16]). A Prágában ténylegesen beszélt németet használva Kafka olyan teret talált meg, ahol az irodalmi német *keretei között*, de nem az irodalmi német *nyelven* írt. Éppen a prágai német szegényes szókinccse és hibás szintaxisa tette lehetővé a számára, hogy semlegesítse a választékos német kifejezések elitista érzetét, és kreol vagy szinkretikus alternatívát találjon a domináns kifejezőmód keretei között, mégis azzal szemben. A domináns társadalmi diskurzus kategóriáinak való ellenállás (a „deterritorializáció”) lehetővé teszi, hogy „saját nyelvünkben idegenként létezzünk” (2009: 55 [1983: 26]), nagyon hasonlóan ahhoz, ahogy a Lambeth Walk során a rajongók és az előadók egy olyan formát hoztak létre, amely ellenáll a totalitáriánus dualizmusoknak és kizárásoknak.

Vajon lehetséges-e, tettük fel a kérdést, a dokumentumfilmet „minor” művészetként használni, a segítségével feltárni az utca, a folyosó, a buszmegálló hétköznapi világának modern „minor” gyakorlatait, ezeknek a helyszíneknek a perspektívájából nézni a társadalmi életre – a tényleges találkozásokból, a hétköznapi élet nyelvhasználatából, nem pedig a hivatalosan jóváhagyott, a tévéműsorok stílusában fogant kanonikus történetmesélés modoros gesztusaiból kiindulva (Vaughan 1976).

De miért éppen a dokumentumfilm? Pontosan indexikus természete miatt: a dokumentumfilm medialitása és anyagiséga alkalmas rá, hogy előhívja a tudástermelésnek azt a nyitott és gyümölcsöző formáját, mely kifejezetten jól illik egy időpillanat etnográfiai jellegzetességeinek kutatásához, hiszen ugyanazokat a kérdéseket ébreszti fel a nézőben, mint amelyek a való életben is megfogalmazódnak („Mit jelent ez a gesztus?”, „Mi a jelentősége ennek a csöndnek?”) – s így egyfajta etnográfiai perspektívát nyit meg (lásd Grimshaw és Ravetz 2009). Voltaképpen úgy is fogalmazhatunk, hogy azt a fajta bizonyítékot, ami a dokumentumfilmben jön létre, azoknak a „nyomoknak” az a eseteként kezelhetjük, melyeket Carlo Ginzburg olasz történész központi jelentőségűnek tartott a történészi munkában. Híres tanulmányában Ginzburg az egyszerű és specifikus megillető helyet keresi, miközben a történelmi (és más humán jellegű) értelmezés episztemológiai modelljét vagy paradigmáját állítja fel. Ginzburg azt mondja, a társadalmi élet látszólag triviális részletei, „apró nyomai” egy mélyebb, másképpen nem megtapasztható valóság megértését tehetik lehetővé a figyelmes, értelmező detektív számára (Ginzburg 2010 [1979]: 22–23). Ezt a fajta tudást nevezi vadászatnak.

Ginzburg ezt a „bizonyítékon és feltételezéseken” alapuló megközelítést szembeállítja a dedukció mindazon statisztikai modelljeivel, melyek olyan remekül működnek, ha az

8 Deleuze és Guattari könyvének magyar fordítása (Deleuze és Guattari 2009 [1975]) a „literature mineure”-re a „kisebbségi irodalom” terminust használja. Mi azért használjuk a „minor” kifejezést, hogy ezzel utaljunk a fogalomnak arra a kiterjesztésére, amely a tanulmányban is megjelenik: Stewart a hivatalos reprezentációk alulról építkező alternatíváinak jelzőjeként használja, és ő is megkülönbözteti a kisebbséget jelentő „minority”-től. A szövezzel való egyetértéssel arra is utalunk, hogy a fordítás az ELTE Média és Kommunikáció Tanszékén 2017-ben megalakult Minor Média/Kultúra Kutatócsoport kutatómunkájának részeként készült. A kutatócsoportnak célja az is, hogy a kisebbségi kultúrák hagyományos, dichotomikus szemlélete helyett a nem domináns önreprezentációk komplex dinamikájának vizsgálatára tegyen javaslatot. (A ford.)

embereket biológiai lényeknek tekintjük, akik születnek, szaporodnak és meghalnak. Ha azonban az a feladat, hogy megértsük az emberi aktorok életvilágát, érvel Ginzburg, sokkal jobban járunk, ha azokhoz az ősi, közkeletű deduktív képességekhez folyamodunk, melyeket a racionalizmus felemelkedése a háttérbe szorított a tudás gyakorlatai között. Az ilyen képességeket, mint például „amellyel felismerjük a hibás lovat a csánkjáról, a küszöbön álló vihart a szél, az ellenséges szándékot az arckifejezés hirtelen változásából”, nem lehet kézikönyvből, tankönyvből vagy az osztályteremben megtanulni, hanem csakis az élet során, konkrét tapasztalatból; ezek „olyan finom megkülönböztetéseken alapulnak, melyeket nem lehet formalizálni, gyakran még szavakba sem lehet foglalni” (Ginzburg 2010: 39 [1979]). Az így megszerzett tudás a demokratikus tudás egy formája, a közös emberi örökség része – lehet egységes és lehet változatos, de minden ember osztozik benne, származzon bárhonnán és bármely társadalmi osztályból.

Ha egy percre belegondolunk, könnyű belátni, hogy a megfigyelő dokumentumfilm is a Ginzburg-féle „vadászati tudás” egy fajtája: olyan filmes stílus ez, mely a mindennapi élet szabálytalanságait és egyszerű mozzanatait használja, melyben „az adatok egyedi és nélkülözhetetlen természete döntő jelentőségű”, és amely az érzékeken alapuló, „alacsony intuíció” segítségével a tudásnak olyan, „lényegében néma formáját” hozza létre, melynek „szabályait sem formalizálni, sem kimondani nem lehet” (Ginzburg 2010: 51–52 [1979]). A képlékeny vizuális formák megragadásának ez az intuitív gyakorlata, mely a tudományos módszer felől nézve pontatlan, sőt hanyag, a nyomokra hagyatkozva képes az ösztönt, a belátást, az intuíciót úgy hadrendbe állítani, hogy a néző „közvetlenül [...] eljuthat az ismerttől az ismeretlenig” (Ginzburg 2010: 52 [1979]). És ezáltal a „vadászati tudás” képes lehet olyan tevékenységformákat előidézni, melyek a szó valódi értelmében antropológiai módon hidalják át a változatosságot és a különbségeket.

A fentiekben a MyStreet-féle programokban alkalmazott munka bemutatását a hétköznapi megismerés bizonyos, Ginzburg által leírt formáira alapoztam, de minimális változtatásokkal épp úgy hagyatkozhattam volna a megfigyelő film Grimshaw és Ravetz-féle koncepciójára is (Grimshaw és Ravetz 2009). Ezek a szerzők Colin Youngot, a British National Film and Television School (Brit Nemzeti Film- és Televízióművészeti Egyetem) korábbi vezetőjét követik, aki azt tanította a diákjainak, hogy olyan filmeket csináljanak, amelyek *megmutatnak*, és ezáltal hívnak felfedezésre, nem pedig olyanokat, amelyek *elmondanak*, és így kizárják az anyagban rejlő ellentmondásokat és a felfedezés, illetve megértés alternatív útjait. Pontosabban arról beszélnek, hogy a megfigyelő film kísérletező módon viszonyul a világhoz, és fokozza a „megélt tapasztalat integritásának és kivételességének érzetét, mely integritás a hétköznapi események folyásából mintha ki volna lopva” (Grimshaw és Ravetz 2009: 544). Grimshaw és Ravetz úgy fogalmaz, hogy a megfigyelőfilm-készítés voltaképpen az affektív antropológiai tudás új típusát képezi, „a világban előforduló emberi viszonyok feltárásának egy módját a gyakorlati készségek perspektívájából” (Grimshaw és Ravetz 2009: 551), mely utóbbi „a kapcsolatokon alapul, és szinte megfoghatatlan, empatikus pillanatokban fejeződik ki” (Grimshaw és Ravetz 2009: 552). Ahogy látni fogjuk, pontosan ez a MyStreet célja.

A közérzet meteorológiai térképei – a MyStreet a gyakorlatban

Bármilyen elektív affinitás álljon is fenn a megfigyelői film és a feltételezésen alapuló érvelés között, a digitális vizuális média demokratizáló potenciálját nem tekinthetjük te-leologikusnak (Bird 2011). A digitális kamera és a Web 2.0 masinériájának segítségével sokféle irányba útnak indulhatunk. A YouTube teljességgel szerkesztetlen világában könnyen belefutunk a banalitások tömegébe anélkül, hogy olyasmire akadnánk, ami társadalmi vagy esztétikai értelemben értékes. A MyStreet részben éppen arra a számtalan virális internetes „szenzációra” adott válaszul született meg, amikor a „kiskölykök” mobiltelefonnal lefilmezik és aztán feltöltik ellenségeik rituális megalázását. Úgy gondoltuk, hogy ha egyszer ezek a fiatalok máris ilyen nagy „hatást” tudnak gyakorolni e médium segítségével, miért ne terelhetnénk ezt az energiát másféle célok felé?

De mit értünk azon, hogy a MyStreet kollaboratív etnográfiai projekt? Azt szeretnénk, hogy minden egyes filmkészítő maga dönthesse arról, hogy mit tesz a látvány részévé és mit hagy ki belőle – hogy ők maguk határozzák meg a problémát, ők maguk gyűjtsenek adatokat és maguk elemezzék őket. Azt akarjuk, hogy ez tényleg „önmagunk tudományos vizsgálata legyen önmagunk által”, és el akarjuk utasítani az adatközlő és a professzionális antropológus megkülönböztetésének a visszaállítását, amire Tom Harrison törekedett az M-O-ban, amikor ambivalens módon azoknak a szakembereknek az elismerésére hajtott, akikről megvetően nyilatkozott. És azt szeretnénk, hogy ne legyen végső történet – épp úgy, ahogy Deleuze és Guattari is el alkarta kerülni, hogy Kafka életműve egyetlen, egységes formává kristályosodjon, ezért engedték meg, hogy különböző belépési pontok sokasága nyíljon meg, és az életmű sok-sok ívét bejáró különféle lehetséges útvonalak nyüzsgő tömege váljon láthatóvá (Deleuze és Guattari 2009: 7 [1975]).

A MyStreet mint élő archívum koncepciója az, hogy burjánozzanak benne a különféle növekedési irányok. Ezért nem lehetséges tehát, hogy csak egyetlen történet legyen, hogy a totalitás rajzolódjon ki egy ilyen napló lapjain: a cél az, hogy a mindennapi élet radikális heterogenitásának montázsát hozzuk létre, és engedjük meg, hogy a nézőkben munkáljon a kollázs destabilizáló hatása. Ugyanakkor persze már maga a névválasztás is alapvető korlátokat és megkötéseket jelez. Azzal, hogy a projektet MyStreetnek, nem pedig „MyLife”-nak, „MyHome”-nak, „MyDreams”-nek (Az én életem, Az én otthonom, Az én álmaimnak) nevezzük, meghatározunk bizonyos paramétereket. Ennek tudatában magyarázzuk meg, hogy az „utcát” metaforikusan kell érteni – minden olyan dokumentumfilmet publikálunk, amelyhez hihető postai irányítószám kapcsolódik. De azért elsősorban a helyre koncentrálunk. Az alább röviden bemutatott két film szorosan kötődik a városfelfedezés műfajához – a médiatermékeknek ahhoz az önállósult csoportjához, mely rendkívül népszerű az interneten, és annak a globális mozgalomnak a része, mely Benjamin flaneurjéhez hasonlóan az idegen szemével próbálja újrafelfedezni a várost, és vissza akarja követelni a teret mindenki számára („right to city” [a városhoz mindenkinek joga van] mozgalmak, „urbanex” [városfelfedező programok] stb.). Más filmeket – részben példa lehet erre az alább tárgyalt *Our Street* (A mi utcánk) – a nosztalgia jellegzetes hangvétele mozgat, mely oly gyakran jelenik meg helyekkel kapcsolatban, és az az érzés, hogy a térhasználat megváltozása veszteséghez, elárvuláshoz vezet. Megint mások (erre lesz a példám lejjebb a *What the Neighbours Saw* [Mit láttak a szomszédok?]) a közösséget és a

különbségeket fedezik fel – talán ezek adják a legtisztább kifejeződését az alapítók azon szándékának, hogy ez a weboldal a sokféleség, a másság és a különbségek feltárásának és vizsgálatának a helye legyen.

A program önértékelésének részeként megkérdezett filmkészítők személyes beszámolóiból az derül ki, hogy az oldal mentőövként szolgál olyanoknak, akik a filmek segítségével akarnak bekapcsolódni a körülöttünk lévő világról szóló beszélgetésbe. Elmondták, hogy nincs még egy ilyen hely, a nyitott történetmesélésnek ilyen komolyan vett és komolyan vehető zónája, olyan környezet, amely mentes a számtalan „konvergens” oldalra jellemző trollkodástól és felszínes hetvenkedéstől (Bird 2011: 505). A filmkészítőket minden évben meghívjuk a UCL-en rendezett Open City Docs Festre [Nyílt Város Dokumentumfilm-fesztivál] (www.opencitydocsfest.com). 2013-tól kezdve ezeknek a gyűléseknek az egyik célja az lesz, hogy megvizsgáljuk közösen a filmesek és filmek gyűjteményének irányait és tendenciáit, kitaláljuk, hogyan lehetne az új megközelítésmódokat terelgetni és biztatni.

Így próbáljuk magunkat mások ugyanezen a terepen folytatott tevékenységéhez képest meghatározni. Manapság sok szó esik a crowdsourcingról mint a kreatív, horizontális kollaboráció új formájáról, ennek működése és a benne felmerülő hatalmi struktúrák azonban jóval nagyobb figyelmet érdemelnének, mint amire itt lehetőségem van. Álljon itt mégis néhány szó erről.

Európa-szerte és Európán kívül is sorra születnek az olyan projektek, amelyek ki akarják használni az új média lehetőségét az állampolgárok bevonására, s ily módon hangot adni a marginalizált és alulreprezentált csoportoknak, akiknek általában nincs beleszólásuk a közügyekbe.⁹ Ezek közül a legismertebb két olyan film, melyeket bevallottan a Mass Observation inspirált, Kevin MacDonald, illetve Morgan Matthews dokumentumfilmese volt a rendezőjük és a Google, valamint a BBC támogatta őket bőkezűen. Mindkettő a nagyközönség által egy weboldalra feltöltött, több ezer órányi filmes anyagból építkezik. Mindkettő hűséges az M-O (amúgy sokat kritizált) véletlenszerű napválasztásához, illetve ahhoz, hogy a végső, publikált anyag összeállítását a profi auteurre bízták.

A nemzetközi film érthető módon arra kényszerült, hogy az egész emberiség történetét mesélje (a nyitó képeken a hold, vízből kibukkanó elefántok, anyatejet szopó kisbaba, és „az evilágot és a túlvilágot” elválasztó vékony hártýáról szóló, hajnali négykor zajló beszélgetés szerepel), szembeállítja egymással az emberi technológiát és a természetet, majd bemutatja az ember különféle utazási szokásait, hogy eljusson az emberi életcikluson végigvezető út univerzális történetéig. A történelemre és az emberi életvilágok megkülönböztető jegyeire legfeljebb ha érintőlegesen tud utalni. A brit film, mely egyetlen nemzetet jelöl ki keretnek, egy erőteljesebb beágyazott narratívát használ, de így is lehetővé teszi, hogy különféle hangok, perspektívák, értékekek találkozzanak össze, vagyis azt, amit Terry Turner a színvonalas kollaboratív kutatómunka céljaként jelöl meg (Turner 2002: 77). Az „életünk egyetlen napja” műfajból következő kényszerű modorosság, illetve a nemzet mint individuum megkerülhetetlen, uralkodó metaforája – a nemzet

9 Néhány brit példa: http://www.digital-works.co.uk/about_us.html, <http://worldfilmcollective.com/> és egy zsurnalisztikusabb megközelítésű: <http://peoplesvoicemedia.co.uk/join-institute-community-reporters>. Nagyszabású és nagyhatású nemzetközi példa az *Out My Window* [Kinézek az ablakon], Katerina Cizek Highrise [Toronyház] című projektjének a része, mely mintha George Perec 1978-ban kiadott *La Vie mode d'emploi* [Az élet – Használati utasítás] című kötetét idézné meg.

mint ugyanazt a napot megélő közösség fikciója (vö. Anderson B. 2006: 42 [1983: 35]) – azonban egy „major” kódot erőltet rá a filmre. Elvégre Nagy-Britanniát mint nemzetállamot olyan intézmények tartják egyben, amelyekben a film szereplői mind részt vesznek. Ennek eredményeképpen az a beszélgetés, amit a különböző nézők megalkotnak a filmet nézve, nem képes hitelesen tükrözni a filmszerű heterogenitást, hanem olyan narratív eszközökre épül, amelyek a lefilmezett társadalmi „gesztusokat” az össznemzeti történet szimbólumaivá változtatják, mely történet jórészt alig vagy egy kicsit sem kapcsolódik az adott napon lefilmezett cselekedetek társadalmi logikájához.

Ezek a munkák a fenti korlátok ellenére is a filmkészítés legmagasbb fokát képviselik, és akár azt is mondhatjuk, hogy a forma inkluzív ereje kárpótol a rövidre zárt történetmesélésért. Mi azonban egy kicsit más filozófiából indultunk ki – mellesleg a *Life in a Day*ről (Az élet egy napban) éppúgy nem tudunk, mint ők rólunk. Azt akartuk, hogy a *MyStreet* egy érezhető igényre, keresletre adott válaszként, organikusán fejlődjön. Ezért nem kerestünk támogatót, és az első évet leszámítva, amikor az oldal megismertetésére egy jelentős díjat tudtunk felhasználni – 6000 fontot nyertünk három filmmel, amit a nemzetközi zsűri a legjobbnak talált –, az anyagi ösztönzőket visszafogtuk (vö. Bird 2011: 504–505). Amikor ezeket a sorokat írom, az oldal még alig kétéves, és máris egy kicsivel több mint 300 publikálásra szánt filmet tudtunk életre hívni, illetve begyűjteni.¹⁰ Ezek túlságosan sokfélék ahhoz, hogy itt jellemezhessem őket, de talán érdemes röviden megvizsgálni, hogy közülük négy hogyan tárja fel a „minor” gyakorlatokban rejlő lehetőségeket az „apró nyomokra” hagyatkozva, hogy lehetővé tegyék egy mélyebb, másképpen nem meg tapasztalható valóság megértését (Ginzburg 2010: 22–23 [1979]).

Az *On the Bench* (A padon) Maha Taki első filmje, aki a híres kelet-londoni vasárnapi virágpiacon otthont adó Columbia Road egyik lakótelepén él. A film arról szól, hogy öt idős férfi rendszeresen találkozik egymással egy padon, melyet majdnem mindennap elfoglalnak egy órára. Nincs narráció, a néző nem kap utasításokat, hogy mit nézzen, kivéve a videó egyszerű leírását: „Portré idős urakról, akik ugyanannál a padnál találkoznak mindennap a parkban, Columbia roadi lakásom mellett Bethnal Greenben”. Nincs az egész filmet átfogó narratív ív, csak a hétköznapi élet drámája. De a film nem tart sehova. Akárcsak az egykori taxisofőr és a golfjátékos, akiknek a hangját a film végén halljuk, a történet sodródik, elfogadja, amit az élet ad, „napról napra él”, és mindeközben bemutatja, hogy ezek az amúgy nagyon zárkózott férfiak hogy találhatnak nap mint nap helyet egy utcai pad senkiföldjén társasági életük ápolására. Mélyen megható, ahogyan ez a film a társadalmiságról beszél.

A *Strata Artist* (Az utca művésze) című filmben az ugyancsak elsőfilmes Jose Paya-Cano a hajléktalan Henry történetét meséli el, aki a divatos Shoreditch negyedben vezetett városnéző sétákból tartja fenn magát. Henry megfogalmazása szerint az ő munkája az, hogy ügyfelei számára visszaadja a várost a maga teljességében – megtanítja nekik, hogy kell friss szemmel nézni, észrevenni az utcák és a hozzájuk kapcsolódó történetek

¹⁰ Ezek közül mintegy 70 a *Doc in a Day* workshopok nyomán keletkezett, ahol a UCL munkatársai segítettek a résztvevőknek elmesélni a saját történetüket – lásd például az Agincourt House c. munkát, <http://www.mystreetfilms.com/#/films/watch/637>. Ezeknek a többszerzős filmeknek a sajátosságait egy másik tanulmányban fogom tárgyalni.

észrevétlen részleteit. Henry egy híresen ronda londoni körforgalom közepén él, amiről egyszerűen azt mondja: „ott élek, úgyhogy nagyon fontos nekem”. Pontosabban addig élt ott, amíg a rendőrség az Occupy London mozgalom tagjának nem hitte, és le nem rombolta a sátrát. Deleuze és Guattari arról beszél, hogy az ember idegenné válik a saját nyelvében. Itt Henry a városnéző túra során, José pedig az egy-egy túrát lekövető filmjében a nézőt próbálja idegenné tenni a saját városában – arra akarnak rávenni, hogy nézzük meg újra, egy idegen szemével, azokat az embereket, akiken átlépünk vagy akik mellett elmegyünk a nem-helyeken, ami az ő helyük a mi világunkban.

Az *Our Street* című filmben, mely válogatásomban az egyetlen kampányfilm, Stan – egy helyi aktivista, aki a Euston negyedben született és nőtt fel – azt mondja: „megszakad a szívem, amiért ezt az egész területet le fogják rombolni, hogy helyet csináljanak a Londont Birminghammal összekötő új, nagy sebességű vonatnak, mely 20 perccel fogja csökkenteni az utazási időt egy maréknyi gazdag ember számára”. A film, mely azután készült, hogy a rendező híret vette a MyStreet oldalnak, annak az előrevetített nosztalgikus érzésnek és kötődésnek ad hangot, amit a hely megsemmisítésének a fenyegetése váltott ki. De feltárja azoknak az öregeknek a félelmét is, akiknek „az égvilágon senkijük sincsen”. George-nak, az egykori hadifogolynek a környéken él a sógornője: „Ha el kell innen költöznöm, ki fog gondoskodni rólam? Kicsoda?” – mondja. Ezeknek az idős embereknek minden napját áthatja a rettegés és az aggodalom, attól tartanak, hogy azok a gyenge kötelékek, amelyek segítségével eleveckélnek öreg napjaikban, elpattannak, ha költözni kell, és nem lesz senki, aki egyáltalán észreveszi, hogy ők mit veszítenek. A film határozott hangon figyelmezteti azokat, akik – más szempontból teljesen érthető módon – racionalizálni szeretnék a várost, hogy alapvető kötelességük törődni azokkal a jellemzően öreg és szegény emberekkel, akiknek az életét olyasvalami forgatja fel fenekestül, amit nem tudnak másként látni, mint „a gazdagok gyorsvonatának”.

A *What the Neighbours Saw* című filmet ugyancsak a weboldal megszületése hívta életre, és első látásra talán ez tűnik a legjelentéktelenebbnek a válogatásomból. Csakhogy ez a film, a minden évben néhány napra az egyik házra applikált karácsonyi kivilágítás ürügyén, alkalmat ad a nézőnek, hogy az osztály, a megkülönböztetés és az etnicitás többértelmű, ambivalens jeleit olvassa az angol külvárosban. A gyermeki örömeink és a magukat kitaszítottak érzők (vagy magukat kitaszítók) szorongásainak a megmutatásával a film készítője feltárja a közös helyi ünneplés jelentését. Mi más ez, mint etnográfia kicsiben?

Következtetések

A navahó indiánokról szóló úttörő könyv legelején olvashatunk arról, hogy John Adair, aki már jó huszonöt évvel korábban is dolgozott ebben a közösségben, az egyik korábbi adatszolgáltatójától, Sam Yazzie ezüstművestől kér tanácsot és támogatást. Yazzie előbb tudni akarja, hogy ha a navahók filmet készítenek, az vajon nem árt-e a birkáiknak. Miután Worth és Adair megnyugtatja, hogy a filmezés se nem árt, se nem használ a birkáknak, Yazzie azt kérdezi, „akkor minek filmezni?” (Worth és Adair 1975: 4). Amikor Adair feldolgozza az anyagot, rájön, hogy Yazzie kérdése nyomán értették meg azt, hogy hogyan tanulták meg kezelni és használni a navahók az újszerű szimbolikus formát:

Egy olyan korban, amikor a világ leginkább azon aggódott, hogy hogyan fognak a különböző kultúrából származó emberek megtanulni együttélni, egy olyan módszer, amelynek segítségével egy csoport meg tudja mutatni egy másiknak, hogy mit lát és hogyan érez, talán szükségszerűen nagyobb jelentőségre tett szert annál, mint amit az itt leírt konkrét kutatás megcélzott (Worth és Adair 1975: 6).

Pont úgy, ahogyan Worth és Adair mondja, a film a kölcsönös elismerés fontos médiuma lehet (lásd még Grimshaw és Ravetz 2009: 551–552). Még a többi előadóművészetnél, például a színháznál is kivételesebb lehetőséget kínál arra, hogy a nézők a sajátjukétól távoli világokba merüljenek úgy, mintha maguk is részesei lennének. Ily módon a film képes kitágítani a nézők kulturális referenciáinak körét. Mouffe (2005) és mások is rámutatnak, hogy a demokrácia a kibékíthetetlen ellentétek tárgyalásos alapú ütköztetésében gyökerezik. Ahhoz, hogy fennmaradjon, nemcsak széleskörű ésszerű vitára van szükség, hanem olyan empátiát serkentő intézményekre is, melyek lehetővé teszik, hogy mások nézőpontjával azonosuljunk. Ebben az összefüggésben a film expresszív és affektív dimenzióinak komoly politikai értéket tulajdoníthatunk. Born úgy fogalmaz, hogy az a fajta film, amiről itt szó esett, „szállítani képes a szolidaritás és a sokféleség között lévő, potenciálisan megosztó feszültségeket”. De abban is segíthet, hogy kidolgozza azt a „megfelelő távolságot”, ahonnan „legendó tudásra és megértésre tehetünk szert [...] a másik kultúráról ahhoz, hogy kialakuljon a felelősség és a törődés” (Born 2004: 508–509).

1975-ben David MacDougall bírálatot jelentetett meg a „légy a falon” filmkészítési stílusról, arról a stílusról, amelynek ő és felesége, Judith a hírnevét köszönhette. Kritikájában azt emeli ki, hogy ez a stílus őszintétlenül és érzelmileg bénító módon nem hajlandó elismerni a kamera jelenlétét és hatásait az összes jelenlévő által közösen alkotott történetben. Jóval azelőtt, hogy a „öslakosmédiá” elképzelése divatossá vált volna, egy olyan kort vizionált, amikor a filmkészítők talán „a szereplők szolgálatába állnak, és velük együtt találják ki a filmet” (MacDougall 1998: 133). Az eredeti szöveghez fűzött 1992-es függelékben MacDougall azt mondja, hogy a többszerzőjűség fogalma még őszintebben írja le azt az alkotói folyamatot, amelyet immár „intertextuális filmnek” nevez (MacDougall 1998: 138).

Mint ahogy az előbbiekben megmutattam, a MyStreet az antropológiai filmes tevékenységnek az egyik ilyen többszerzős zónája. Legutópisztikusabb formájában talán akár úgy is fel lehet fogni, mint egy lehetséges választ Adair adatközlőjének kérdésére: „minek filmezni?” Azért, hogy a nézőket egy érzékletes gondolatfolyamon – mely a valóságos emberekről szóló filmek nézésének sajátja – keresztül más világokba juttassuk el, olyanokba, amelyek jórészt észrevétlenül maradnak előttük, mint a hajók az éjszakában (Grimshaw és Ravetz 2009: 552). Az a fajta megfigyelői filmkészítés, melyet a MyStreet bátorít, ha igazán jó, akkor – Grimshaw és Ravetz megfogalmazásában – „kitágítja az idő szövetét”, ami a figyelem intenzívebb formáit hívja elő. A MyStreet a tér kontextusában – nemcsak az idő, hanem a tér szövetének kitágításával – szeretne hozzájárulni a közösségi, kollaboratív antropológia új formájához.

Fordította Gács Anna

Szeretnék köszönetet mondani Karen Brownnak, Chris Pinneynek és David Berlinernek fontos észrevételeikért és a *Social Anthropology* anonim lektorainak a konstruktív megállapításokért. Ugyancsak köszönetet mondok a MyStreet csapatának, köztük Steph Patennek, Celia Turleynek, Vasilis Giotsasnak és Olivia Bellasnak az egész munkájukért.

Hivatkozott irodalom

- Anderson, Benedict (2006 [1983]): *Elképzelt közösségek. Gondolatok a nacionalizmus eredetéről és elterjedéséről*. Budapest: L'Harmattan.
- Anderson, Lindsay (1982 [1954]): Only Connect: Some Aspects of the Work of Humphrey Jennings. In *Humphrey Jennings. Filmmaker, Painter, Poet*. Mary-Lou Jennings (szerk.). London: BFI in Association with Riverside Studios, 5–12.
- Anderson, Perry és Tom Nairn (1968): Components of the National Culture. *New Left Review* 50: 3–57.
- Bartlett, Frederic (1939): *The Study of Society. Methods and Problems*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Benjamin, Walter (1995 [1929]): A szürrealizmus. Az európai értelmiség utolsó pillanatfelvétele. In *Az esztétika vége – vagy se vége, se hossza?* Bacsó Béla (szerk.). Budapest: Ikon – ELTE Esztétika Tanszék, 303–318.
- Bird, Elizabeth S. (2011): Are We all Producers Now? Convergence and Media Audience Practices. *Cultural Studies* 25(4–5): 502–516. DOI: <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600532>
- Born, Georgina (2004): *Uncertain Vision. Byrt, Dyke and the Reinvention of the BBC*. London: Secker and Warburg.
- Bulmer, Martin (1985): The Development of Sociology and Empirical Social Research in Britain. In *Essays on the History of British Sociological Research*. Martin Bulmer (szerk.). Cambridge: Cambridge University Press, 3–37.
- Clifford, James (1988): *The Predicament of Culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cunningham, Valentine (1988): *British Writers of the Thirties*. Oxford: Oxford University Press.
- Deleuze, Gilles és Félix Guattari (2009 [1975]): *Kafka. A kisebbségi irodalomért*. Budapest: Quadmon.
- Edwards, Elisabeth (1997): Making Histories: the Torres Straits Exhibition of 1898. *Pacific Studies* 20(4): 13–34.
- Firth, Raymond (1939): An Anthropologist's View of Mass Observation. *Sociological Review* 31(2): 166–193.
- Freud, Sigmund (2016 [1901]): *A mindennapi élet pszichopatológiája*. Budapest: Gabo.
- Ginsburg, Faye (1999): Shooting Back: from Ethnographic Film to the Ethnography of the Media. In *Between Resistance and Revolution. Cultural Politics and Social Protest*. Richard Gabriel Fox és Orin Starn (szerk.). London: Routledge, 118–144.
- Ginsburg, Faye (2002): Introduction. In *Media Worlds. Anthropology on New Terrain*. Faye Ginsburg, Lila Abu-Lughod és Brian Larkin (szerk.). Berkeley, CA: University of California Press, 1–36.
- Ginzburg, Carlo (2010 [1979]): Nyomok. A jel-paradigma gyökerei. In *Nyomok, bizonyítékok, mikrotörténelem*. K. Horváth Zsolt (szerk.). Budapest: Kijárat, 13–53.
- Grimshaw, Anna (2001): *The Ethnographer's Eye. Ways of Seeing in Modern Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grimshaw, Anna és Amanda Ravetz (2009): Rethinking Observational Cinema. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 15: 538–556.
- Gross, Larry (2009): My Media Studies: Cultivation to Participation. *Television and New Media* 10(2): 243–256. DOI: <https://doi.org/10.1177/1527476408325105>
- Haklay, Muki (2013): Citizen Science and Volunteered Geographic Information: Overview and Typology of Participation. In *Crowdsourcing Geographic Knowledge: Volunteered Geographic Information in Theory and Practice*. Daniel Z. Sui, Sarah Elwood és Michael Goodchild (szerk.). Berlin: Springer, 105–122.
- Harrison, Tom (1937): *Savage Civilisation*. London: Gollancz.
- Harrison, Tom (1959): *World Within. A Borneo Story*. London: Cresset Press.
- Heimann, Judith M. (1999): *The Most Offending Soul Alive: Tom Harrison and his Remarkable Life*. London: Aurum Press.

- Highmore, Ben (2002): *Everyday Life and Cultural Theory. An Introduction*. London: Routledge.
- Hinton, James (2013): *The Mass Observers. A History, 1937–1949*. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, Kevin (szerk.) (1993): *The Humphrey Jennings Film Reader*. Manchester: Carcanet Press.
- Jackson, Kevin (szerk.) (2004): *Humphrey Jennings. The Definitive Biography of One of Britain's Most Important Filmmakers*. London: Picador.
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Jennings, Humphrey (1993a [1938a]): What Does that Remind You of? In *The Humphrey Jennings Film Reader*. Kevin Jackson (szerk.). Manchester: Carcanet Press.
- Jennings, Humphrey (1993b [1938b]): The Poet and the Public (Ten Radio Talks Broadcast on the BBC National Programme between 26 April and 28 June 1938). In *The Humphrey Jennings Film Reader*. Kevin Jackson (szerk.). Manchester: Carcanet Press.
- Jennings, Humphrey és Charles Madge (1937): *May the Twelfth. Mass Observation Day Surveys 1937 by Over 200 Observers*. London: Faber & Faber.
- Jennings, Humphrey és Charles Madge (2012 [1985]): *Pandaemonium 1660–1886*. London: Icon.
- MacClancy, Jeremy (1995): Brief Encounter: The Meeting in Mass-Observation of British Surrealism and Popular Anthropology. *Journal of the Royal Anthropological Institute* 1(3): 495–512.
- MacDougall, David (1998 [1975]): Beyond Observational Cinema. In *Transcultural Cinema*. David MacDougall. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 125–139.
- Madge, Charles és Tom Harrisson (szerk.) (1938): *First Year's Work 1937–39 by Mass Observation*. London: Lindsay Drummond.
- Malinowski, Bronislaw (1935): *Coral Gardens and Their Magic*. London: Allen and Unwin.
- Malinowski, Bronislaw (1938): A Nation-wide Intelligence Service. In *First Year's work 1937–39 by Mass Observation*. Charles Madge és Tom Harrisson (szerk.). London: Lindsay Drummond, 81–121.
- Marshall, Thomas Humphrey (1937): Is Mass-Observation Moonshine? *The Highway* 30: 48–50.
- Mass Observation (1939): *Britain by Mass Observation*. Harmondsworth: Penguin.
- Mouffe, Chantal (2005): *On the Political*. Abingdon: Routledge.
- Perec, Georges (1975): *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Paris: C Bourgois.
- Rex, John (1961): *Key Problems in Sociological Theory*. London: Routledge és Kegan Paul.
- Rothman, William (1997): *Documentary Film Classics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sussex, Elizabeth (1975): *The Rise and Fall of British Documentary. The Story of the Film Movement Founded by John Grierson*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Turner, Terence (1992): Defiant Images: The Kayapo Appropriation of Video. *Anthropology Today* 8(6): 5–16.
- Turner, Terence (2002): Representation, Politics and Cultural Imagination in Indigenous Video: General Points and Kayapo Examples. In *The Social Practice of Media*. Faye Ginsburg, Lilu Abu-Lughod és Brian Larkin (szerk.). Berkeley, CA: University of California Press, 75–89.
- Vaughan, Dai (1976): *Television Documentary Usage*. London: BFI Television Monograph Series.
- Weiner, James F. (1997): Televisualist Anthropology: Representation, Aesthetics Politics. *Current Anthropology* 38(2): 197–235.
- Worth, Sol és John Adair (1975): *Through Navajo Eyes. An Exploration in Film Communication and Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.

Michael Stewart

a szociálintropológia professzora, University College of London Egyetem, oktató, Közép-európai Egyetem Nacionalizmus Tanulmányok Programja, alapító igazgató, London Open City Dokumentumfilm Fesztivál (Nagy-Britannia)

Cseke Balázs

A MyStreet mozgalom és a részvételi videózás

Absztrakt: Tanulmányomban a részvételi videózást mint művészetalapú részvételi akciókutatást elemzem külföldi és magyar gyakorlatokra támaszkodva. A kiindulópont a MyStreet nevű kollaboratív antropológiai kutatás volt, amely a brit Mass Observation mozgalom mintájára kitágította a tudástermelés hagyományos akadémiái formáit, és széles társadalmi rétegek bevonásával kutatta mozgóképes eszközökkel a mindennapi tapasztalatokat. Tanulmányomban a MyStreet történetét és módszertanát mutatom be egy-egy videó elemzésével, majd a mozgalom nemzetközi terjedéséről írok. A projekt magyarországi adaptációjával jutok el a hazai részvételi filmes gyakorlatokhoz, és rövid betekintést nyújtok egy közösségi filmes workshopba, amelynek témája a magyar műhelyek lehetséges együttműködése volt. Habár a közösségi videózásnak nincs egy egységes, átfogó definíciója a magyar szakirodalomban, a részvételi akciókutatás fogalmait felhasználva megkísérlem rendszerezni, osztályozni a módszer fő jellemzőit és lehetséges megközelítésmódjait, amely egy későbbi átfogó kutatásnak is alapja lehet.

Kulcsszavak: részvételi videózás, részvételi akciókutatás, önreprezentáció, digitális archívum, digitális írástudás, kisebbségi irodalom

Bevezetés

„Minden utcának megvan a története, de nem mindegyikről készül film. Forgasd le te!” Ezzel a felütéssel jelent meg a MyStreet mozgalom felhívása Magyarországon 2015-ben.¹

A University College London (UCL) szociálintropológusa, Michael Stewart egy egyszerű, mégis szerteágazó ötletet talált ki munkatársaival 2010-ben. Létrehoztak egy térképalapú weboldalt, melyre bárki feltölthette a maximum tízperces videóját, amely valamilyen módon kapcsolódik az „Én utcám” címhez. Az elképzelés – amit később Stewart egy tanulmányban ismertetett – többek közt Marcel Mauss inspirációjára született, aki a populáris kultúrát egy nagy óceánként írta le. A metafora arra épül, hogy az etnográfus bárhova dobja a hálóját, biztosan aranyhalat fog ki (Stewart 2013: 306–307).

Az aranyhalakból, azaz a közösség által létrehozott mozgóképes anyagokból áll össze a hétköznapi élet közösségi archívuma. Az intézményes, „mainstream” média alternatívájaként bárki – társadalmi, gazdasági és kulturális korlátozások nélkül – létrehozhatja a saját képét, és megoszthatja a globális videótérképen, ha hozzáférése van a technikához és az internethez.

Milyen jövőképe van egy észak-londoni Pupil Referral Unit² diákjainak? Hogyan hozza létre a saját reprezentációját a budapesti gördeszkás szubkultúra? Milyen társadalmi változást szeretne elérni a kabuli civil újságíró, aki lefilmezi a személyes tapasztalatait arról, hogy milyen nehéz Afganisztánban a nőknek jogosítványt szerezni? Mit csinálnak Prága lakói a bársonyos forradalom emléknapján? Csak néhány példa, hogy a MyStreet filmesei milyen sokszínű kérdéseket kutatnak a videókkal.

Tanulmányom első felében vázolom a MyStreet és történeti elődjének, az ezerkilencszázharminc években indult brit Mass Observation mozgalomnak a történetét és kapcsolódási pontjait, majd a MyStreet kulcsfogalmait a gyűjtemény egy-egy videójának elemzésével definiálom. Mindezek alapján pedig megkísérlem leírni, hogy a MyStreet milyen értelemben kutatja részvételi módon a hétköznapi életet és milyen megközelítésmódjai lehetnek a mindennapok szerteágazó reprezentációinak.

Mivel a részvételi videózásnak hazánkban nincs egy széles körben elfogadott definíciója, a MyStreet és pár magyar gyakorlat alapján rendszerezem, hogy milyen jellemzői vannak a műfajnak, és pár lehetséges elemzési szempontot adok hozzá. A kutatás kiindulópontja a Romakép Műhely 2018-as programja, és része volt egy látogatás a Jihlavai Nemzetközi Dokumentumfilmfesztiválon is.³

1 <http://www.daazo.com/contests/my-street-films-budapest/info> (a tanulmányban szereplő összes linkre érvényes: letöltve: 2021. április 28.)

2 A Pupil Referral Unit egy olyan oktatási intézményfajta Angliában, ahova azok a diákok járnak, akik kikerültek a formális oktatási rendszerből.

3 A kutatást az ELTE Tehetség gondozási Tanácsa támogatta, a kutatás alatt pedig az Új Nemzeti Kiválóság Program ösztöndíjában részesültem. Az első eredményeket a 34. Országos Tudományos Diákkör Kommunikáció- és médiatudomány szekciójában mutattam be 2019 tavaszán, majd a bővített és továbbgondolt változat volt a mesterszakos szakdolgozatom, amelyet ugyanebben az évben védtem meg. Itt most a diplomamunkám részletét publikálom, pár apróbb javítással és kiegészítéssel.

A MyStreet közösségi videótérkép

A MyStreet története

A MyStreet című együttműködésen alapuló antropológiai kutatási projektet Michael Stewart, szociálintropológus, filmproducer, a University College London (UCL) és a Közép-Európai Egyetem (CEU) oktatója, az Open City Documentary Fesztivál alapítója hívta életre 2010-ben.

Stewart több mint harminc éve végzett először kutatást roma kisebbségi csoportok körében Magyarországon, 1984-ben 15 hónapra beköltözött egy északkelet-magyarországi oláh roma közösségbe, majd a *Daltestvérek* című könyvében írta le antropológiai megfigyeléseit. Solt Ottilia úgy fogalmazott a könyvet tárgyaló recenzióban, hogy Stewart „megcsinálta azt, amire a magyar néprajzkutatók mind ez idáig e században nem szánták el magukat: a kulturális antropológia bevett módszereinek megfelelően beköltözött egy cigány közösségbe, hogy belülről ismerje meg és értse meg működését” (Solt 1998: 412).

Az angol antropológusban tehát már a nyolcvanas években is megvolt a vágy, hogy a résztvevő megfigyelés módszerével, a vizsgált csoport nézőpontjából írja le a hétköznapi világukat. A kilencvenes években Stewart producerként dolgozott a BBC-nél, ahol gyakorlati ismereteket és tapasztalatokat szerzett a dokumentumfilm-készítésről. A Londoni Egyetemen évek óta tanított a Mass Observation mozgalom történetéről, amikor 2010-ben a Szociálintropológia Tanszéken elindította a MyStreet című projektet. Ez jól illeszkedett a tanszéken folyó többi kutatáshoz, melyek középpontjában az a kérdés áll, hogy milyen módon aknázhatóak ki a vizualitás kínálta lehetőségek a kutatási praxisban (Szijártó 2017: 198).

Stewart elmondása szerint ez egy olyan pillanat volt, amikor sok kutató – köztük ő is – őszintén hitt a web 2.0 demokratikus lehetőségeiben. Ebben az időszakban terjedtek el széles körben a kamerával felszerelt okostelefonok és jelentek meg a piacra a sokak számára megfizethető, egyszerűen kezelhető kézikamerák (Stewart 2018). Ma már számos tanulmány szól ugyanakkor arról, hogy a web 2.0 nem hozta el a várt demokratikus forradalmat, és a társadalmi egyenlőtlenségek ugyanúgy megmaradnak az online térben, mint a valós életben. Médiaantropológiai nézőpontból mégis rengeteg lehetőség rejlik a részvételi videózás technikájában, amely lehetővé tette, hogy olyan csoportok alkossák meg a saját képüket, akik korábban alárendeltjei, tárgyai voltak a reprezentációs gyakorlatoknak. Szijártó szerint ezen felül ez arra is egy jó lehetőség az antropológiai kutatás számára, hogy „újrafogalmazza az akadémiai és az akadémia kívüli terület kapcsolatát a tudástermelés során” (Szijártó 2017: 201).

A MyStreet egy olyan kollaboratív antropológiai kutatás, mely során a résztvevők rövid, dokumentarista jellegű videókat készítenek közvetlen környezetükről – vagy tágabban az őket érintő témákról –, majd ezeket egy ingyenesen elérhető, internetes, térképalapú videógyűjteményben teszik közzé. A felhívás szerint a közösségi archívumba bárki feltölthet videót a világ bármely pontjáról, a megkötés mindössze annyi, hogy a videó hossza nem haladhatja meg a tíz percet, és a film tematikájának valamilyen módon kapcsolódnia kell a gyűjtemény nevéhez, az „Én utcám” címhez (Stewart 2013: 307).

Az alapítók tudatosan nem akarták szűkíteni a kiírást, mert a hétköznapiok fragmentáltságát, heterogenitását akarták feltárni. A MyStreet kutatói arra a kérdésre keresték a választ, hogy a hétköznapi élet sokszínű reprezentációit milyen formában lehet megjeleníteni. Mit kezdenek az emberek azzal a lehetőséggel, ha a kapnak egy kamerát, hogy meséljék el vele a saját történetüket? Milyen eszközökkel, milyen formában „kutadják önmagukat” és hozzák létre a saját képüket? Ma már úgy látja Stewart, hogy érdemes lett volna szűkíteni a kiírás témáját, mert az így túl tág és megfoghatatlannak bizonyult, az antropológiai megközelítés (saját környezetünk megfigyelése) pedig gyakran elveszett a videóknál, sokan a jelen helyett a környék múltját kutatták. „Megtanultuk, hogy erős összefüggés van a helyhez kötődés és a nosztalgia között. Ez jön ki, ha nem kérünk konkrét dolgot” (Stewart 2018). Hasonló tapasztalatai lehettek a Mass Observation alapítóinak szűk hetven évvel korábban. Az indulás után nem sokkal olyan mennyiségű empirikus anyag gyűlt össze, amit lehetetlenség volt feldolgozni és könyv formájában rendszerezni, ezért a vezetők a későbbiekben specifikusabb kérdések alapján kértek megfigyeléseket, kérdőíveket a résztvevőktől (Császi 2016: 29).

Az internet a nyomtatott könyvvel szemben végtelen méretű archívumnak tűnik: a legnagyobb globális videómegosztó portálon, a YouTube-on másodpercenként átláthatatlan mennyiségű videót osztanak meg a felhasználók. A MyStreet azonban nem a YouTube-on publikálta a videókat, hanem kialakította a saját, térképalapú gyűjteményét, hogy rendszerezze a tartalmakat. Mester Tibor Flinn fogalmát magyarosítva alulról felfelé szerveződő archívumi modellnek nevezi a részvételen alapuló közösségi archívumokat, amiket valahol a hagyományos, intézményi (pl. múzeumok) és a globális digitális archívumok (pl. YouTube) között helyez el. A globális digitális archívumokhoz hasonlóan a közösségi archívumokban is bárki megoszthat tartalmat, míg azonban az előbbi esetében ritkán vannak kategorizálva a tartalmak téma vagy más jellemzők alapján, a közösségi archívumoknak saját, specifikus archiválási rendszerük van (Mester 2016: 192–193).

A MyStreet weboldalán a tér szervezte a tartalmakat, a videókat az irányítószám alapján lehetett elhelyezni a térképen. A videó feltöltésekor meg kellett adni a videó címét, az alkotó nevét, írni kellett egy rövid szinopszist, valamint kötelező volt megjelölni az irányítószámot. A nyolcjegyű post-code Angliában egy jóval szűkebb környezetet jelöl, mint Magyarországon a négyjegyű irányítószám. A post-code alapján akár házra pontosan lehet tudni, hogy hol készült a videó, így a lokalitásnak, a helyi tudásnak és a helyi közösségnek, vagy más néven szomszédságnak sokkal nagyobb szerepe volt az eredeti elképzelés szerint (Stewart 2018). Hogy ez ne jelentsen akadályozó tényezőt, a kiírásban nem határozták meg, hogy kizárólag a saját környezetről lehet filmet készíteni, mint ahogy azt se ellenőrizte senki, hogy a film helyszíne és a feltöltésnél megadott irányítószám megegyezik-e. Mielőtt egy MyStreet videó kikerült a honlapra, az üzemeltetők mindössze a formai jegyeket (megfelelő formátum, jogtisztaság) ellenőrizték, szigorúbb tartalmi, esztétikai szűrő nem volt (Stewart 2018).

A MyStreet történetéhez szorosan kapcsolódik az Open City Docs nevű oktatással foglalkozó civil szervezet, amit ugyancsak 2010-ben alapított Michael Stewart a Londoni Egyetemen. A szervezet fő programja az Open City dokumentumfilm-fesztivál, ahol elsősorban kreatív dokumentumfilmeket mutatnak be. Az első években a legjobbnak ítélt MyStreet-filmeket díjazták és bemutatták a dokumentumfilm-fesztiválon (Stewart 2018).

2014-ben a MyStreet működtetését és szervezési jogát átvette a prágai központú Doc Alliance Films nevű cseh dokumentumfilmfesztivál szervezete,⁴ amely hét európai dokumentumfilm-fesztivál együttműködéséből született.⁵ Az eredeti weboldal (mystreetfilms.com) mára megszűnt, az Angliában készült videók átkerültek a Vimeo nevű videómegosztó portálra.⁶ Az új honlap⁷ felépítésében és vizuális megjelenésében is nagyon hasonlított az eredeti platformra. Az internetes archívumok változékonyságát és átmenetiségét mutatja ugyanakkor, hogy e tanulmány megjelenésekor már a cseh térkép se található meg az interneten, a szervezők teljes egészében szakítottak az eredeti elképzeléssel, és átforgalmazták a projekt vizuális megjelenését.

Az első év a beszámolók szerint hatalmas sikert aratott Prágában, a felhívásra több mint 120 filmet küldtek be amatőr és profi filmesek.⁸ A díjazást (MyStreet Awards), valamint az oktatási programot megtartották a brit kezdeményezésből, néhány új elemmel azonban gazdagították a projektet. 2014 óta nemcsak kész filmet lehet feltölteni a videóterképre, hanem témaötlettel is lehet pályázni, a kiválasztott koncepciókat filmes szakemberek mentorálásával készíthetik el a jelentkezők. Ez kibővíti a résztvevők körét, hiszen így olyan emberek is bekapcsolódhatnak, akik nem rendelkeznek a filmezéshez szükséges gyakorlati tudással és eszközzel. A program társadalmi beágyazottságát segítik az évente több alkalommal megrendezett nyitott MyStreet-előadások: dokumentumfilmkészítők, producerek, vágók tartanak gyakorlatorientált szemináriumokat Csehország különböző városaiban (Andrasko 2018).

A szakmai zsűri által legjobbnak ítélt filmeket minden évben a Jihlavai Nemzetközi Dokumentumfilm Fesztivál versenyen kívüli szekciójában mutatják be. A 2018-as fesztiválon tett kutatóúton azt tapasztaltam, hogy a MyStreet oktatási profilja meglehetősen aktív szerepet játszik a cseh dokumentumfilm szcénában. Megfigyelésem szerint a fő különbség Stewart eredeti koncepciójához képest az, hogy Csehországban kevésbé hangsúlyos az antropológiai megközelítésmód (önmagunk kutatása), itt sokkal inkább a film esztétikai jellegzetességeire koncentrálnak és a kreatív dokumentumfilm műfajában gondolkodnak.

A cseh szervezőknek célja volt a mozgalom nemzetközi terjesztése is: 2015-ben és 2017-ben a Visegrádi Alap támogatásával Lengyelország, Szlovákia és Magyarország is bekapcsolódott a programba, mindhárom ország megszervezte a saját MyStreet-versenyét.

Magyarországon továbbá egy adaptációs kísérlete is volt a programnak. A Magyar Képzőművészeti Egyetem 2014-es tavaszi félévében az itt tanuló vendéghallgatók bevonásával készítettek rövid videókat (Varga 2016: 56).

2015-től kezdve Ukrajnában is jelen volt MyStreet. A „86 Film és Urbanisztikai Fesztivál” főszervezője, Nadia Parfan kereste meg az Ukrajnában kutató Michael Stewartot azzal, hogy szeretnének a fesztivál keretei között MyStreet-programot indítani (Stewart 2018). Hasonlóan a cseh mintához, Ukrajnában sem csak befejezett videóval lehetett nevezni, a kiválasztott ötleteket, terveket szakmai segítséggel forgathatták le a jelentkezők. Az ukrán

4 https://dafilms.com/program/180-My_Street_Films

5 <https://dafilms.com/section/about-alliance>

6 <https://vimeo.com/mystreetfilms>

7 <http://mystreetfilms.org/>

8 <http://www.daazo.com/contests/my-street-films-budapest/info>

program új eleme volt, hogy a filmeknek minden évben egy meghatározott tematikához kell kapcsolódnia. 2018-ban például a kelet-ukrajnai városok közterei szerepeltek, amelyek az országban zajló polgárháború miatt teljesen kiüresedtek (Laktionova 2018).

A Mass Observation

A MyStreet alapításának és történetének vázlatos áttekintése után térjünk vissza a gyökerekhez. A MyStreet előzményének és közvetlen inspirációjának Michael Stewart tanulmánya alapján a harmincas években indult brit Mass Observation mozgalmat tekinthetjük, amely a szürrealizmus szellemében kutatta a kortárs angol társadalmat (Stewart 2013: 307).

1937-ben – alig 15 évvel azután, hogy Malinowski lefektette a résztvevő megfigyelés módszertani alapjait a nyugat-csendes-óceáni térségben végzett kutatásával (Malinowski 2000) – több angol napilapban is olyan felhívás jelent meg, amelyben egy induló kutatáshoz kerestek önkéntes jelentkezőket. A Mass Observation alapítói a lehető legszélesebb rétegeket szerették volna megszólítani a felhívással, céljuk az volt, hogy olyan társadalmi rétegek váljanak saját maguk kutatóivá, akik hagyományosan a kutatások tárgyai szoktak lenni. A munkáskultúra emancipációjának jegyében úgy gondolták, hogy a domináns kultúra (akik kezében a reprezentációs eszközök összpontosulnak) által láthatatlan mindennapi gyakorlatok és tapasztalatok felszínre hozatalával ismerhető meg a társadalom valódi természete (Stewart 2013: 307).

A Mass Observation két alapítója, Charles Madge költő és újságíró, valamint Tom Harrison autodidakta antropológus mellett a kezdetekben központi szerepe volt Humphrey Jennings festőnek és dokumentumfilm-rendezőnek, akinek filmes látásmódja nyilvánvalóan egybeesik a mozgalom megközelítésmódjával (Stewart 2013: 308). Jó példa erre a szerző *Spare Time* című filmje, amely az angol munkásosztály szabadidejét kutatja. Hétköznapi, spontán mozzanatok montázsa a film, a megközelítés lényege, hogy a munkásosztály szokásait nem munka közben lehet megismerni, hanem abban a munka és az alvás közötti szűk időszámban, amikor felszabadulnak a munka által megkövetelt szigorú szabályok alól. A filmben szereplő munkásemberek színjátzó- és önképzőkörre járnak, focimeccset és lóversenyt látogatnak, kutyát sétáltatnak és barkácsolnak, hogy csak néhány példát említsék abból a sokszínűségből, amelynek a montázsát a film adja (Stewart 2013: 312).

Közel ezer gyári munkás, irodista és háziasszony vett részt önkéntesként a Mass Observation mozgalomban. Az ő szubjektív megfigyeléseikből, naplórészleteikből, valamint a közreműködésükkel kitöltött kérdőívekből és interjúkból állt össze a kutatás. A felhalmozott anyag szelektálása és rendszerezése után az alapítók állították össze a köteteket, melyek alternatív módon mutatják be az angol társadalom széles tömegeit (Highmore 2002: 76). Más a tudás szerkezete, mint az akadémiai rendszerben létrejövő ismerethalmaz: ez az alternatív tudásrendszer a szingularitásra, az adatok egyediségére helyezi a hangsúlyt (Szijártó 2017: 193).

A harmincas években radikális újdonságnak számított „önmagunk vizsgálata” (*science of ourselves*), a módszertan újszerűsége és az elemzések kaotikussága – vagy épp hiánya – miatt nem olyan meglepő, hogy a kortárs társadalomtudományos életben kételkedve fogadták a Mass Observation megjelenését. Malinowski megkérdőjelezte a szubjektív megfigyelés és az objektív elemzés kapcsolatát. Szerinte a szubjektív módon gyűjtött empirikus

adatok objektív elemzése meglehetősen kezdetleges és tudománytalan (Marcus 2001: 13); elmarad a szubjektív módon gyűjtött értékes empirikus anyag értelmezése és interpretációja, amely a társadalomtudományok egyik legfontosabb feladata (Szijártó 2017: 198). Más kortárs társadalomtudósok azt a kritikát rótták fel az alapítóknak, hogy ha a résztvevők szerepe mindössze annyi, hogy értelmezés nélkül leírják a megfigyeléseket, akkor vajon mennyiben valósul meg „önmagunk kutatása” (Stewart 2013: 311). Magyarán szólva, valójában felhatalmazzák-e a kutatás jogával a középosztálybeli kutatók a munkásosztály tagjait, vagy továbbra is csak eszközként használják őket annak érdekében, hogy a kutatással megerősítsék saját pozíciójukat?

A kritikákra Jennings a *May the Twelfth* című kötetben válaszolt. Szerinte ugyanannak a tárgyának különböző értelmezései lehetnek, az interpretáció minden esetben a szubjektumtól függ. Jennings fragmentumok montázsaként fogta fel a társadalmat, ami radikálisan szembement a strukturalista társadalomkutatás koncepciójával (Stewart 2013: 311–312).

Michael Stewart azt írja, hogy a Mass Observation három tényezője inspirálta a MyStreet elindítását: 1. a vágy a társadalom valódi természetének megismerésére alulról történő empirikus vizsgálattal; 2. a mindennapi valóságban jelen levő titkok, rejtélyek szürrealista értelmezése és 3. a forradalmi módszer, hogy a mozgalom lebontotta az évszázados falat az akadémiai mező és a külvilág, a megfigyelő és a megfigyelt, a kutatás alanya és tárgya között (Stewart 2013: 307). Igaz, mint Varga is megjegyzi, ahogy a Mass Observation a második világháborúban propagandacélokra kezdték használni, egyre inkább hangsúlyossá vált a hagyományos antropológiai módszer, azaz a megfigyelő és a megfigyelt különválasztása. Tony Benett szerint pedig a mozgalom így végeredményben minden jóindulata ellenére az északon lakó munkásosztályt, mint külön rasszt konstruálta (Varga 2016: 54).

A Mass Observation kezdeti, idealista elképzelését és a MyStreet párhuzamait egy rövid összehasonlítással szeretném megmutatni. A *Britain by Mass Observation* című kötet 1939-ben, egy társadalmi-politikai válság kellős közepén jelent meg, mikor már benne volt a levegőben, hogy hamarosan kitör a második világháború. A tömegmédiá Hitler terjeszkedéséről, Chamberlain müncheni tárgyalásáról tudósított, miközben a kötet szerkesztői szerint a tömegeket valójában nem ezek a hírek foglalkoztatták. A közvéleményt – mint a *Britain by Mass Observation* fejezetei mutatják – teljesen más témák (pl. asztrológia, foci, Lambeth Walk tánc) kötötték le ebben az időszakban is (Madge és Harrison 1939).

A *Two-minute storey* című fejezetben a Fegyverszünet napi (*Armistic Day*)⁹ megemlékezést elemzik a szerkesztők. 1937-ben ezer önkéntes írta le, hogy mit csinált november 11-én 10:30 és 11:30 között. A megfigyelők többsége a munkahelyén – gyárakban, irodákban – volt és arról ír, hogy a munkát felfüggesztették a megemlékezés idejére, a dolgozók egy közös térben gyűltek össze 11 óraker. A válaszadók húsz százaléka azonban nem tartotta a két perces csöndet, és folytatta az aznapi hétköznapi tevékenységét. Például az egyik megfigyelés egy cselédlányról ír, aki a megemlékezés alatt porszívózott és hangosan énekelt, mondván, hogy ő nem foglalkozik ilyen dolgokkal, mert csak felszakítja a régi

9 Az első világháborút lezáró fegyverszüneti egyezményt 1918. november 11-én írta alá Németország és a szövetséges hatalmak képviselői. Az Egyesült Királyságban minden évben november 11-én 11 óraker 2 perces néma csönddel emlékeznek a háborús áldozatokra.

sebeket. Egy irodista rövid interjút jegyzett le, amelyben kollégája kijelenti, hogy szerinte be kellene szüntetni a megemlékezést, mert az már csak púp az emberek hátán és megakasztja az üzlet forgalmát (Madge és Harrison 1939: 208). Miközben az újságokban másnap példa nélküli katasztrófa-ként írnak arról az esetről, hogy egy örültek házából megszökött férfi hangosan megzavarta az állami megemlékezést a londoni Kenotáfiumnál, a Mass Observation kutatói szerint közel húsz évvel a világháború után már sokaknak unalmas vagy kényelmetlen a kétperces rítus. A beküldött megfigyelések azt mutatják, a tömeg attitűdje sokkal heterogénebb, mint azt a médiában sematizált módon reprezentálják. A Mass Observation célja pont az volt, hogy hangot adjon azoknak a marginalizált csoportoknak, akiknek a valódi tapasztalatai nem jelennek meg tömegmédiában. A kutatásban rejlő politikai lehetőségeket a Belügyminisztérium is felismerte. A második világháború elején a mozgalom hamar beolvadt a Propaganda Osztályba, hogy megfigyeléseket végezzen a közvéleményről, vizsgálja a tömegek reakcióit a háborús hírekre és felmérje az emberek háborúval kapcsolatos félelmeit (Marcus 2002: 14).

Az *Another Perspective*¹⁰ (magyarul Másik perspektíva, eredeti címe Jiná perspektíva) című cseh MyStreet-film témája nagyon hasonló, mint a *Two-minute storey* leírása. A filmet az 1989-es bársonyos forradalom emlékére november 17-én forgatták, ekkor van ugyanis Csehországban a szabadságért és demokráciáért való küzdelem napja. Az ország több városában állami ünnepeket tartanak ekkor és országszerte munkaszüneti nap. A narratíva az elbeszélő otthonából indul, őt ugyan nem látjuk – mindvégig csak a hangja hallatszik –, de elmondja, hogy ugyanúgy indul a napja, mint bármelyik másik hétköznap, azzal a kivétellel, hogy a munkaszünet miatt a szokásosnál üresebb a ház. Közben plakátok képei jelennek meg: van, amelyik arra utal, hogy az ünnepnap miatt zárva vannak a boltok, egy következő kép pedig a nacionalizmust elítélő falragaszt mutatja. Ezt a vágóképet néhány képkocka után a televíziós híradó keretezi, amely arról számol be, hogy állami ünnepekkel és a nacionalizmus elleni tüntetésekkel vannak tele az utcák. A film első két szekvenciája megteremti az alaptémát: látjuk, hogy viszonyul hozzá az elbeszélő és látjuk azt is, hogy a tömegmédiában hogyan reprezentálják a megemlékezéseket és a tüntetéseket. Ezután a film elbeszélője kimegy a házából, résztvevő megfigyelőként járja az utcát, és „hétköznapi” emberek mesélnek neki arról, hogy ők mivel töltik az ünnepnapot. A pincérnő ugyanúgy dolgozik, mint más munkanapokon, egy másik szereplő pedig arra használja a szabadnapot, hogy otthon takarítson és mosson, míg a megszólaló diákok gördeszkázással és számítógépes játékkal töltik az iskolai szünetet. Csupa átlagos tevékenység, semmi nem utal az országos eseményekre, a megszólalók még említés szintéjn sem beszélnek arról, hogy nekik mit jelent a demokrácia vagy hogy mi a tüntetésekhez és az állami megemlékezésekhez való viszonyuk. Ha az elején nem mutatták volna meg a film készítői a plakátokat és a televíziós híradót, sokáig úgy tűnhetne, hogy egy prágai kerület átlagos hétköznapiját mutatja be a film. Ezt az érzést ellenpontozzák a tüntetéseket és felvonulásokat bemutató képsorok, amiket mindig közvetetten, valamilyen médiumon keresztül látunk: először a televíziós híradó vágóképeit, majd a helikopterrel felvett mozgóképeket (talán ezt is a híradóban, erre nincs konkrét utalás) mutatja, ezzel ellentétbe állítva a tömegmédiá képeit és a „laikus” megfigyelő tapasztalatait.

10 A tanulmányban elemzett filmek adatai és linkjei a filmográfiában találhatóak.

A téma a fent elemzett két különböző korban, különböző formában született kutatás esetében azonos: a nemzeti identitás szempontjából jelentős megemlékezés bemutatása alternatív nézőpontból. Az alternatív szót úgy értem, hogy az alkotók nem a tömegmédia narratíváját használják, hanem azoknak az embereknek a nézőpontját mutatják be, akik nem vesznek részt az ünnepeken. Míg a tömegmédia nagy mértékben homogenizálja az állampolgárok megemlékezését (azt sugallja, hogy mindenki a tömegrendezvényekkel van elfoglalva), mind a Mass Observation megfigyelői, mind a *Másik perspektíva* alkotója azt mutatja be, hogy egy társadalom sokkal heterogénebb. A reprezentáció formája mindkét esetben a Jennings filmjeiből is ismert montázszerűség: a szerkesztők egymás mellé helyeznek megfigyeléseket, vágóképeket, megszólalásokat, és ezek összességéből áll össze a narratíva. A fentiek alapján úgy tűnik, a hétköznapi életet a Mass Observation és a MyStreet alapítói is a maga sokszínűségében, fragmentáltságában akarták reprezentálni.

MyStreet az oktatásban

A MyStreet a társadalom antropológiai kutatása mellett a kezdetektől fogva kiegészült oktatási tevékenységgel is, amely a diákok médiaműveltségének (*media literacy*) fejlesztését tűzte ki célul. „Mint ahogy írni is megtanulnak az iskolában, ugyanolyan fontos lenne, hogy a videózást is megismerjék” (Stewart 2018).

A médiaműveltség Koltay Tibor definíciója szerint „annak képessége, hogy a kommunikáció különböző formáihoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk” (Koltay 2009). Hozzáteszi, a médiaműveltséghez ma már szorosan kapcsolódik a vizuális írástudás képessége is, amely lényege, hogy „elemezni, létrehozni és használni tudjunk állóképeket és videót, különböző technológiákat és médiumokat alkalmazva. A vizuális írástudás lehetővé teszi a kritikai gondolkodást, a kommunikációt, a döntéshozatalt és a megértést” (Koltay 2009).

Appadurai arról ír, hogy a globalizáció egyik eredménye az információs tőke és a tudás szabad áramlása. A kutatás ma már a mindennapok része, az állampolgárok naponta kerülnek olyan döntési helyzetben, ahol szükségük van annak képességére, hogy tudják, hol és hogyan lehet a szükséges információt megtalálni, milyen módon lehet azt megszerezni, elemezni, dokumentálni. A kutatás képességének ismerete a társadalmi életben való részvétel feltétele, ezért a kutatáshoz való jog széles körű kiterjesztését javasolja. „Ha valaki képes kutatni, azzal megszerzi a demokratikus állampolgárság egyik alapvető készségét” (Appadurai 2011: 64).

A mindennapokban ránk zúduló információtömegben nem könnyű megtalálni és feldolgozni azokat az adatokat, melyekre egy döntés meghozatalánál épp szükségünk van. Figyelembe véve a média mindenütt jelenlétét (*ubiquitous media*) és meghatározó szerepét, a hagyományos íráskészség és egyéb képességek fejlesztése mellett épp ezért nagy az igény a vizuális írástudás és a médiaismeretek iskolai oktatására is (Hartai 2018).

A MyStreet filmesei ezt felismerve, általános és középiskolai diákoknak tanították meg a videózás alapjait. A Docinaday (magyarul Dokumentumfilm egy nap alatt) nevet viselő programban a diákok iskolai keretek között, egy tanítási nap alatt forgattak rövid videót saját környezetükről. Egy előzetes tájékoztató alkalom után volt néhány hetük, hogy megtervezzék a forgatást, majd rövid technikai oktatást követően 2–3 fős csoportokban

dolgozták ki a videó koncepcióját és forgatták le néhány óra alatt a nyersanyagot egyszerű kézikamerákkal. Délután papíron vágta, ami azt jelentette, hogy ők döntöttek a képek sorrendjéről és építették fel a videó narratíváját, de a számítógépes vágást már a filmesek végezték este. Másnap aztán levetítették a filmeket az iskolában, egy osztályban átlagosan 8–10 videó készült egy nap alatt. Stewart szerint olyan képességeket tanult meg egy nap alatt a diákok, amik elsajátítására – néhány kivételt leszámítva – a formális tantervek szerint működő iskolákban nincs lehetőségük (Stewart 2018).

A Vimeora feltöltött Docinaday-videók között böngészve jó néhány olyat találunk, amit az iskola épületében forgattak, és egy aktuális, az iskolás korosztályt is érintő társadalmi problémát, kérdést dolgoznak fel az alkotók osztálytársaik és tanáraik megszólltatásával – pl. Tisztelet (*Respect*), Bántalmazás (*Bullying*). Szintén gyakoriak azok a videók, amelyek a televíziós hírműsorok riportjainak mintáját követik, és a diákok az iskola környékén kérdezik a járókelőket a helyhez fűződő viszonyukról és emlékeikről (pl. *Brent Community: My Community, Happiness in Wembley, Waste of Space*).

Stewart arról a megfigyeléséről számolt be, hogy az igazán izgalmas filmek általában nem a jó hírű, társadalmilag elismert gimnáziumokban születtek, hanem az ún. *Pupil Referral Unit* intézményekben, ahol a formális oktatási rendszerből kiesett, a legtöbb esetben gazdaságilag-szociálisan hátrányos helyzetű fiatalok tanulnak. Ezek a diákok kevésbé törekedtek arra, hogy megfeleljenek a tanárok és a felnőttek elvárásainak, nem a konvencionális filmes mintákat követték, sokkal őszintébb hangvételű, tartalmilag és formailag is egyedibb videókat készítettek. Stewart szerint erősebb volt bennük a vágy, hogy hallassák a hangjukat (*giving voice himself*) és létrehozzák a saját reprezentációjukat, amire addig nem volt lehetőségük (Stewart 2018).

Az *Agincourt House* című videót egy észak-londoni Pupil Referral Unit diákjai készítették. A videó témája a jövőkép, amely visszatérő eleme a művészetalapú részvételi akciókutatásoknak. Hogy magyar példát említsek, Horváth Kata és Teszáry Judith egy olyan Borsod megyei „második esély” iskolában kutatták az ott tanuló fiatalok jövőképét a szociodráma eszközeivel, ahol közoktatásból kiesett roma fiatalok próbálnak érettségit szerezni. A szociodráma során az derült ki, hogy a résztvevő lányok és fiúk számára az otthon látott minta ellenében a boldog családi élet képe jelentené az életcél, ami „őszinte házastársi kapcsolatot, egészséges gyerekeket, kis házat, kocsit, anyagi biztonságot, megtartó rokon környezetet jelent” (Horváth és Teszáry 2015: 139).

Nem ismerjük az *Agincourt House* című videó születésének körülményeit, így csak feltételezni tudjuk, hogy a jövőkép téma a szociodrázával ellentétben itt a készítő fiatalok részéről született meg. A környezetük elvárásaira („Mi leszel, ha nagy leszel?”) reagáltak filmes eszközökkel vagy épp egy olyan kérdésre, amely mindennaposan foglalkoztatja őket. A szociodráma eredményeivel szemben a részvételi videó nem bizonyult maradéktalanul alkalmas technikának arra, hogy a résztvevők artikulálni tudják a jövőképüket. Pontosabban fogalmazva, a jövőképükről konkrét elképzelések nélkül kommunikálnak a videóban. A készítők nem törekedtek teljes történetek létrehozására, apró részletek, információmorzsák montázsából áll össze a narratíva. A videó első fél percében nem mutat semmit a kamera, a sötét képet látjuk, illetve egy rövid leírást az intézményről. Közben a háttérben durva, agresszív bekiabálások hallatszódnak, pl.: „Pofán váglak!”, „Azt hiszed,

nem merlek pofán vágni?”. Mint aztán egy éles váltás után kiderül, a film készítői hangját hallottuk, így a néző első benyomása nem a külső megjelenésük alapján születik. A videó további részében az iskola diákjai beszélnek és rappelnek arról, hogy nincs elképzelésük a jövőjükéről. Olyannak tűnik az intézmény a beszéd-töredékek alapján, mint egy börtön, ahonnan a diákok nem tudnak szabadulni a tanköteles kor felső határának eléréséig.

A videó formája nem a televíziós riportfilmek mintázatát ismétli, a vibráló vizualitás, a kihagyásokkal tördelt narratíva az Észak-Amerikában kialakult rap klippek vizuális kódjait veszi át (pl.: kamerabeállítások, bandázás az utcán, öltözködés, nonverbális jelek). Három rétegből áll össze a videó narratívája: a beszéd és a rap szövege a készítők szubjektív érzéseit mutatja be a kilátástalan jövőjükéről és az iskolai bezártságról. Közben képi síkon hol a szereplőkről, hol az iskola mindennapjairól látunk vágóképeket. A mozgóképekből nem derül ki, hogy miért börtön az elbeszélők számára az oktatási intézmény, mint ahogy a saját gazdasági-társadalmi státuszukról is kevés információval szolgálnak. A narratíva harmadik szintje, a zene egy teljesen új jelentést ad az elbeszélésnek és a vizuális tartalomnak: az elején lassabb, mélyebb tónusú zene a kilátástalanság hangulatát teremti meg, míg a videó második felében a dinamikusabb tempójú zene már inkább az alkotók dühét testesíti meg.

Az *Agincourt House* című videóban sokkal markánsabban jelen van a készítők szubjektuma, mint a televíziós riportok sémái alapján készített Docinaday-videókban. A filmet egy olyan komplex, több rétegű eszközként használják az alkotók, amely segítségével megpróbálják artikulálni, megjeleníteni a saját történetüket a kudarcról.

Kisebbségi irodalom

A Docinaday programhoz nagyon hasonló a 2017-es magyarországi MyStreet workshop, amit a Zöld Pók Médiaműhely tagjai szerveztek, és a kilencedik kerületi Zöld Kakas Líceum diákjai voltak a résztvevők (Barta 2018). A Zöld Kakas Líceum az angliai Pupil Referral Unitokhoz hasonlóan olyan diákokat fogad be, „akik más középiskolákban nem találták a helyüket, holott megvan bennük a lehetőség, hogy érettségit tegyenek vagy akár továbbtanuljanak.” Honlapjuk szerint személyiségközpontú szemléletű oktatást folytatnak, egyéni felállított mércék szerint, egyéni mentorokkal, alternatív oktatási módszerekkel.¹¹

A kétnapos budapesti MyStreet-workshopon először azt tanulták meg a résztvevők, hogy hogyan lehet felépíteni egy film koncepcióját, milyen lépésekből születik meg a videó, majd két stábot alakítottak, és az első nap a forgással, a második pedig az utómunkálatokkal telt. Nagy István szerint a produktumnál sokkal fontosabb volt maga a folyamat, ahogy elkészültek a filmek. A módszer jellemzője, hogy a résztvevők maguk jönnek rá, hogyan lehet a választott témát mozgóképes eszközökkel bemutatni, így azt tanulják meg, hogy a videózás miben különbözik az elbeszélés más formáitól. Ezt nevezhetjük a vizuális írástudás képességét félig-meddig autodidakta módon fejlesztő módszernek. A kétnapos képzésen az volt a szervezők célja, hogy a csapatok végigcsinálják az egész folyamatot a téma kitalálásától a videó bemutatásáig, és a végén legyen közös reflexió (Nagy 2018).

¹¹ <http://www.zoldkakas.hu/a-zold-kakas/>

A workshopon készült a *Rios* című videó, amely a nevet viselő egykori szórakozóhely helyén működő DIY (Csináld magad! – „Do it yourself”) módszerrel épített gördeszkapályát, és az azt használó deszkás közösséget mutatja be. A videó készítői tagjai a gördeszkás szubkultúrának és annak a lokális közösségnek is, akik a pályát használják (Barta 2018). A csoportot alapvetően a szubkultúrához tartozás tartja össze, aminek megvannak a saját normái és szabályai, de fontos szerepe van a közösségi identitásban a helyhez, a pályához való kötődésnek is. A közösségnek megvan a közös történeti elbeszélése és eredettörténete, a videóban szereplő fiú elmeséli, hogy a 3–4 alapító engedély nélkül, a két kezükkel építette fel a pályát. Az önszerveződő csoport létezésének és fennmaradásának fontos eszköze az önreprezentáció megteremtése.

Stewart Deleuze és Guattari kisebbségi irodalom fogalmára hivatkozik tanulmányában. Azt írja, kíváncsiak voltak a MyStreet indításakor, hogy a dokumentumfilm alkalmas „kisebbségi” művészeti forma-e a mindennapok elbeszélésére (Stewart 2013: 314).

„A kisebbségi irodalom nem egy kisebbségi nyelv irodalma, hanem olyan irodalom, amelyet a kisebbség a többség nyelvén ír.” – írja Deleuze és Guattari Kafka írását elemezve (Deleuze és Guattari 2009: 33). Kafka németül beszélő cseh zsidó családban született Prágában, és műveit németül írta. Ez a német nyelv azonban nem a többség által használt irodalmi német, hanem egy „deterritorializált nyelv, amely alkalmas a különös, kisebbségi használatokra” (Deleuze és Guattari 2009: 34). A kisebbségi irodalomnak három fő jellemzője van a tanulmány szerint: 1. nyelve erősen deterritorializált, 2. minden kifejezés politikai, mert a szűkös tér következtében a személyes ügy feltétlenül a politikához kapcsolódik, 3. mivel nem adottak az egyéni megnyilatkozás feltételei, benne minden kollektív értéket kap, azaz minden, „amit az író egymaga mond, azonnal közös cselekvéssé lesz” (Deleuze és Guattari 2009: 35). Stewart kisebbségi irodalom alatt a mindennapi élet elbeszélésmódjának egy olyan formáját érti, amely eltér a televíziózás kanonizált formanyelvétől és kialakítja a saját nyelvét (Stewart 2013: 314).

A gördeszkázás egy olyan szubkultúra, amely tagjai maguk választják a kisebbségi csoporthoz tartozást (Kacsuk 2005: 20). A kisebbségi identitás megerősítése és a többségtől való elhatárolódás hangsúlyozása szempontjából elengedhetetlen, hogy a csoport kialakítsa saját kulturális kódját, amely megkérdőjelezi, elutasítja vagy épp kritizálja a többség szokásait és normáit. „Én úgy gondolom, hogy a gördeszkázás egy életforma.” – fogalmazza meg a *Rios* elbeszélője a videóban. Kacsuk Zoltán a gördeszkázás jelentéseit kutatva arra mutat rá, hogy míg a csoport tagjai általában a *Rios*-hoz hasonlóan életformaként értelmezik szubkultúrájukat, a televízióban a kilencvenes években sportként jelent meg, amely alapjaiban eltér a gördeszkások identifikációjától és önreprezentációjától. Míg a sport nagyfokú „szabályozottságot, intézményesülést feltételez”, és a vetélkedés, a teljesítmény határozza meg, a gördeszkások értelmezése szerint a deszkázás a kreatív „önkifejezésről, önmegvalósításról szól”. „A gördeszkázásban alapvetően a lázadás és a hedonisztikus öntörvényűség kerül szembe a verseny hierarchikus, teljesítmény- és profitközpontú világával” (Kacsuk 2005: 26).

A *Rios* című videót abban az értelemben nevezhetjük kisebbségi művészetnek, hogy a gördeszkás szubkultúra tagjai elutasítják a többség által megalkotott deszkás nyelvet („nem sport”), kisajátítják a reprezentációt és filmes eszközökkel létrehozzák a saját, deterritorializált nyelvüket („életforma”, „közösségi összetartás”).

A MyStreet gyűjteményében a videók egy jó része túlmutat a mikrotársadalmi jelenségek kutatásán, és valamilyen aktuális, szélesebb társadalmi rétegeket érintő problémát tárgyal a civil újságírás eszközeivel.

A hagyományos, intézményes szerkesztőségek mellett az elmúlt évtizedben sorra jelentek meg a világhálón a civil újságírók, bloggerek, vloggerek, akik olyan politikai-társadalmi kérdéseket is tematizálni tudnak a globális médiatérben, amelyek a piaci szabályok szerint működő kereskedelmi médiában vagy az állami tulajdonú közszolgálati médiában nem feltétlenül kapnak teret. Stewart szerint különösen azokban az országokban rejlik nagy lehetőség a civil újságírásban, ahol korlátozzák a sajtószabadságot (Stewart 2018). A civil újságíró az intézményes szerkesztőségek által felállított hagyományos mércékkel ellentétben nem törekszik a kívülálló, megfigyelő pozícióra és a téma objektív, többoldalú megközelítésére. Charles szerint a képviselési újságírás (*advocacy journalism*) feladata nem pusztán az információk közvetítése, hanem a társadalmi változtatások katalizálása (Charles 2013: 387). A civil újságírók sok esetben aktív résztvevői, képviselői annak a közegnek, amiről írnak vagy videóznak, a dokumentálással az adott probléma megoldását vagy változásokat (dokumentálás mint beavatkozás) kívánják elérni.

A *Look who's driving* (magyarul Nézd csak, ki vezet!) című videót Airoksh Faiz Qaisary, az *Afghan Voices* című újság gyakornoka készítette 2010-ben. Az *Afghan Voices* egy olyan edukációs program, ahol afgán fiatalok tanulják meg a videózást, hogy a későbbiekben újságíróként dolgozhassanak.¹² Az *Afghan Voices* nyolc résztvevője is elkészítette a saját MyStreet-filmjét, és ezeket 2011-ben az Open City Fesztiválon bemutatták az alkotók jelenlétében.¹³

A *Look who's driving* című videó azt mutatja be, hogy tanul meg vezetni és szerzi meg a jogosítványt a kabuli újságíró. Mint az elején a riporter a kamera felé fordulva elmondja, az autóvezetés Afganisztánban a férfiak privilégiuma, a nőknek sok évig törvényesen tiltották a vezetést, de még ma is ritka a női sofőr. A filmkészítő feminista jogvédő azért szeretne jogosítványt szerezni és saját autót venni, hogy ez a családjában ne csak a férfiak kiváltsága legyen, a videó célja pedig példát mutatni a többi, hasonló helyzetben lévő nőnek. A nyolcperces film végigköveti a tanulási folyamatot attól kezdve, hogy az újságíró elmegy a KRESZ-tanfolyamra, egészen addig, hogy a sikeresen letett jogosítványával már önállóan tud vezetni a városban. A tanfolyamon egyedüli nőként van jelen, a körülötte ülő férfiak gesztusai és mimikái azt jelzik, hogy szokatlan és meglepő számukra a nő jelenléte. A videóban megszólaló férfi – nem derül ki, hogy ő is a tanfolyamra jár-e vagy milyen kapcsolata van a film készítőjével – természetes és kötelező érvényűnek veszi, hogy Afganisztánban és az iszlám kultúrában a nők nem vezethetnek. Szerinte a nőknek otthon kell maradniuk, azaz kiszorítja őket a nyilvános terekből.

A gyakorlati vezetési órákra az újságírónót elkíséri nővére is, mert szerinte az ő felelőssége, hogy hűga ismerje és érvényesítse a jogait. Az csak a végén, a stáblistán derül ki, hogy a film operatőre is ő, aki végigkíséri a folyamatot. Miközben a gyakorlati órát

12 <https://www.facebook.com/pg/AfghanVoices/about/>

13 <https://impact.ref.ac.uk/casestudies2/refservice.svc/GetCaseStudyPDF/35122>.

– az oktató és az újságíró dialógusait – mutatja a kamera, Qaisary narrációjából megismerjük a tálib megszállás időszakát, amikor a nőket és a férfiakat is erőszakosan elnyomták. Az egyéni és kollektív történet szervesen összekapcsolódik az elbeszélésben, és a leigázott, gyarmatosított nép felszabadítása a videó narratívájában összekapcsolódik a nők felszabadításával, amelynek szimbóluma az autózéítéshez való jog megszerzése. Mint ahogy a kollektív negatív múlt is lezárult néhány évvel a videó készítése előtt, a nő is sikerrel megszerzi a jogosítványt, átmegy az elméleti és a forgalmi vizsgán.

A videó legfontosabb célja a jogvédelem és a képviselő: az afgán társadalomban elnyomott csoport képviselője tematizálja a problémát, és a MyStreeten keresztül láthatóvá teszi azt globális szinten is, miközben személyes példájával helyben, az afgán nőket bátorítja arra, hogy éljenek jogaikkal, harcolják ki a férfakkal való egyenjogúságot az utakon. A képviselői videó tehát ilyen értelemben túlmutat a dokumentáláson, a film készítését a társadalmi változás iránti felelősség motiválja.

Közösségi videózás Magyarországon

Hálózatépítés

Létre lehet-e hozni Magyarországon is a MyStreet brit vagy cseh verziójához hasonló mozgalmat? Kikkel, milyen formában lehetne országos hálózatot építeni? Milyen helyi szervezetek, műhelyek működnek, akik a videózást a MyStreethoz hasonló módon használják?

A MyStreet tapasztalatait és fenti kulcsfogalmait szem előtt tartva indult el a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont kutatása 2018 nyarán. Első lépésként megpróbáltuk feltérképezni, hogy Magyarországon hol, kik és milyen formában alkalmazzák a közösségi videózást. Az volt a feltételezésünk, hogy itthon is számos, a többség számára láthatatlan jó gyakorlat létezik. Célunk a részvételi filmezés elméleti és gyakorlati művelői közötti kapcsolat kiépítése, a Mass Observation inspirációjára az akadémiai és nem akadémiai mező közötti fal lebontása, a tudástermelés kiterjesztése volt.

Korántsem sikerült az ország összes részvételi videós műhelyét megtalálni, de kilenc szervezet részvételével 2019. február 9-én megvolt az első találkozás. A workshop meghívott résztvevői azok a művészek és szakemberek voltak, akik különböző területeken használják a közösségi képzést, de közös bennük, hogy mindnyájan egy-egy érintett csoport felhatalmazásával, bevonásával dolgoznak. A résztvevők húszperces előadásban ismertették a munkájukat és levetítettek egy rövid részvételi módon készült videót is. A workshop második fele egy lehetséges közös cselekvés kitalálására irányult. Döntés ugyan nem született a nap végére, de vázlatosan ismertetem, hogy milyen lehetséges akciók merültek fel ezen az alkalmon:

- tudás- és erőforrásmegosztás: egymás módszertani, technikai segítése (eszközökkel, szakmai tudással, módszertani szövegekkel, praktikus információkkal);
- közös módszertani, oktatási anyagok fejlesztése tanároknak, a módszertan terjesztés;

- közös, a MyStreethez hasonló internetes felület létrehozása, ahol a videókat a készítés körülményeit bemutató rövid szöveges információkkal megosztjuk. Mint felmerült, ezt jól lehet tanítási célra is használni a köz- és felsőoktatásban egyaránt.
- Egy közösen meghatározott, „országos” téma lokális feldolgozása a videó eszközével, majd közös vetítés és reflexió az egyes folyamatokra. Például, milyen szórakozási lehetőségei vannak az ózdi, a tomori, az újpalotai és a hernádszentandrásai fiataloknak?

Mint a fenti néhány példából látható, a lehetséges együttműködés célja a résztvevők igényei alapján leginkább egy közösségi videós hálózat kiépítése lehetne. A közös cselekvés folytatásáról egyelőre nem született döntés, ám a résztvevők közül többen is csatlakoztak később a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont „Mozgóképes részvételi kultúra” című kutatásához.¹⁴

A részvételi videózás fogalmi dilemmái

A workshop előadásainak fő tanulsága számomra az volt, hogy a részvételi videó módszertanát nem lehet olyan könnyen definiálni. Míg magyar nyelven a részvételi videó és a közösségi videó megnevezést is használják, angolul mindkét fogalomra a *participatory video* kifejezést alkalmazza a szakirodalom, így eddig én sem különböztettem meg dolgozatomban a kettőt.

A részvételi videónak nincs egy széles körben elfogadott definíciója, mert olyannyira különböző területeken és eltérő technikákkal alkalmazzák, hogy lehetetlenség átfogó, egységes leírást adni róla. A következő karakterek azonban szinte minden formájára igazak: a részvételi videózás egy csoport vagy közösség bevonásával zajlik; a folyamat része, hogy készül mozgóképes anyag; a résztvevőket érintő átalakulással, változással jár (High et al. 2012).

A következőkben megkísérlem rendszerezni a részvételi videózás elemzésének, megközelítésének lehetséges szempontjait, amely segít megérteni, miért állítom azt, hogy nem lehet egyszerűen definiálni a fogalmat. A közösségi filmezés különböző formáit Oblath Márton tanulmányára támaszkodva művészetalapú részvételi akciókutatásként értelmezem, amely célja a résztvevők bevonásával valamifajta közös akció/cselekvés létrehozása mozgóképes eszközökkel (Oblath 2015). A műfaj kategorizálásánál ezáltal nagyban támaszkodtam a részvételi akciókutatások hazai szakirodalmára és fogalmaira.

Megközelítésmód

Bálint Mónika a részvétel fogalmának három dimenzióját különíti el: a projektet kezdeményező művész/kutató, a projektbe bevont szereplők/alkotók/kutatók és a nézők, azaz a társadalmi nyilvánosság szempontjából érdemes szerinte külön-külön és együttesen is vizsgálni a részvételi kutatásokat (Bálint 2016: 74–75).

¹⁴ <http://minormedia.hu/mozgokepes-reszveteli-kultura-kutatasi-terv/>

Általában a projektet kezdeményező kutató vagy csoport képzettsége, érdeklődési területe és célja határozza meg a részvételi program megközelítésmódját. Hogy mennyire különböző területeken és eltérő célokkal használják a módszert, jól szemlélteti a fent említett workshop résztvevőinek szakterülete és megközelítésmódjai:

- oktatás, közösségfejlesztés – Csörgits Hunor, Zöld Pók Alapítvány;
- közösségi színház, művészet, közösségfejlesztés – Anka Kristóf és Zrinyi Gál Vince, KOMA Bázis, XVID;
- médiaoktatás – Kozák Zsuzsanna, Vizuális Világ Alapítvány;
- múzeumpedagógia – Szabadhegyi Zita, Soproni Múzeum, My Story mintaprojekt;
- oktatás, közösségfejlesztés, művészet – Bódis Kriszta, Van Helyed Alapítvány;
- közösségfejlesztés, társadalomtudomány – Oblath Márton, Saját Színház;
- vidékfejlesztés – Nemes Gusztáv;
- civil újságírás, jogvédelem – Siroki László, Cserepressz (ő nem tudott jelen lenni a workshopon)

Az itt felsorolt kategóriák korántsem teljesek és nem zárják ki egymást, sőt, a legtöbb programot nehéz is lenne egy vagy két címke alapján leírni. Így például a vidékfejlesztés során is lehet cél a közösségfejlesztés és az oktatás, mint ahogy a Saját Színház se csak tudományos ismeretszerzés céljával indít művészetalapú részvételi akciókutatásokat.

Résztvevők köre

Lajos Veronika a részvételi akciókutatásokba bevont szereplők három körét különbözteti meg (Lajos 2016: 27). Közrészvételnek (*public participation*) nevezi, ha bárki és mindenki részt vehet a folyamatban. Ilyen a MyStreet online archívuma, ahova bárki feltöltheti a videóját, és ezzel résztvevőjévé válhat a hétköznapi élet kutatásának. Képviselési részvétellel (*representative participation*) alatt azt érti, ha az érintett csoportok képviselői vesznek részt a döntési folyamatokban. Nemes Gusztáv több olyan vidékfejlesztési projektben is alkalmazta a módszert, amiben helyi vállalkozások és önkormányzatok képviselői vettek részt. Mivel a program egy nagyobb terület fejlesztésére irányult, nem tudott minden érintett lakó részt venni benne (High et al. 2012). Közösségi alapú részvételi folyamatnak (*community-based participation process*) nevezi azokat az eseteket, amikor egy közösség (földrajzi alapon, érdekek vagy értékek mentén szerveződő) tagjai maguk válnak résztvevőké (Lajos 2016: 27). Erre példa a Csereháton alapított Cserepressz, az újjalotai XVID vagy a Zöld Pók Alapítvány egyes tanodai programjai, ahol egy lokális közösség tagjai az alkotók.

A részvétel mélysége

A közösségi videózás módszere – hasonlóan a részvételi akciókutatáshoz (Pataki és Vári 2011; Udvarhelyi 2014; Gosztonyi 2018) – igyekszik megtörni a kutató (filmes) és a kutatott (szereplő) klasszikus dichotómiáját, és kísérletet tesz arra, hogy feloldja a gazdasági-társadalmi alá-fölérendeltséget a projektet kezdeményező és a résztvevők között. A cél egy részvételi videós folyamat elején, hogy megteremtse azt a viszonyrendszert, amiben egyrangú partnerként tudnak dolgozni a résztvevők.

Mély vagy teljes részvétel alatt azt értem, amikor a résztvevők a folyamat elejétől a végéig aktív, a kezdeményezővel egyenrangú alkotóként vesznek részt a kutatásban. Ez azt jelenti, hogy a csoport tagjai találják ki a filmötletet, ők írják a forgatókönyvet, kezelik a kamerát és a vágás is az ő feladatuk. Ilyen volt a Soproni Múzeum My Story mintaprojektje, ahol a technikai oktatást követően az egész folyamatot a résztvevők irányították. Nem zárja ki a mély részvételt, ha a kezdeményező alkotók is beszállnak és a résztvevőkkel egyenrangú partnerként szerepelnek a videóknban, hiszen így még inkább megszüntethető a kezdeményező klasszikus megfigyelői pozíciója és a résztvevők mint megfigyelték közötti hierarchikus viszony. A Zöld Pók Alapítvány munkatársai több videóban is megjelennek (pl.: Egymásról alkotott képeink 3.), így valódi közös, emancipatorikus alkotásról van szó.

Részvételen alapuló videózásról akkor beszélünk, ha bevonják ugyan az érintett csoportot az alkotásba, de a folyamat során megmarad a hierarchikus viszony a kezdeményező és a résztvevők között. Ilyen például Bódis Kriszta több dokumentumfilmje, ahol az ő neve van feltüntetve alkotóként, de elmondása szerint a szereplők is részt vettek az egyes döntésekben, így például közösen határozták meg, hogy milyen képek szerepeljenek rólok a filmben és közösen fogalmazták meg azt is, hogy mit szeretnének elérni a filmmel mint eszközzel (Bódis 2019).

Funkció, cél

Ahogy a MyStreet kapcsán feljebb már szó volt róla, a részvételi videózás olyan marginalizált csoportokat hatalmaz fel (*empowerment*) az önreprezentáció lehetőségével, akik hagyományosan passzív résztvevői, „tárgyai” a hegemon társadalmi csoportok által teremtett képeknek vagy épp teljesen láthatatlanok a tömegmédiában. A láthatóvá válás talán az egyik legfontosabb funkciója és célja a részvételi videózás folyamatának.

Ez sok esetben együtt jár pedagógiai és pszichológiai fejlődéssel is, egyéni és csoportos szinten egyaránt. Siroki László és Zrinyi Gál Vince is arról számolt be, hogy a videózás önbizalmat adott a résztvevőknek, akiknek azelőtt kevés sikerélményben volt részük. Stewart szerint számokkal kimutatható, hogy javult a résztvevők iskolai teljesítménye a Docinaday-program után (Stewart 2018).

A videózás során fejlődik továbbá a médiaműveltségük (*media literacy*), a vizuális írástudásuk (megtanulják audiovizuális eszközökkel kifejezni magukat), valamint az Appadurai által megfogalmazott kutatási készszeik (információk szisztematikus keresése, dokumentálása, rendszerezése, értelmezése, átadása) is.

A közösségfejlesztésben már bevett módszernek számít a közösségi filmezés (Katonáné és Bótáné 2013) módszere, a KOMA Bázis például kifejezetten azzal a céllal indította el az XVID-et, hogy létrehozza a helyi közösséget az újpalotai lakótelepen. Nemes Gusztáv azt fogalmazta meg, hogy a videózás folyamata egy újfajta kommunikációs teret hoz létre a közösségen belül, amely megváltoztatja a csoportdinamikát, a csoporton belüli szerepeket és olyan emberek válhatnak vezető karakterekké a filmkészítés során mutatott teljesítményük alapján, akiket addig nem ismert el a közösség vagy nem jutottak szóhoz (Nemes 2019).

A közösségi videózás szolgálhat továbbá kommunikációs csatornaként is két vagy akár több csoport között. Erre jó példa a Zöld Pók Alapítvány egyik programja, mely során budapesti és hernádszentandrásfi fiatalokkal forgattak először külön-külön videókat

helyben, amit a másik csoportnak levetítettek. A résztvevő csoportok nem ismerték egymást, a videón keresztül „találkoztak” először a több mint 200 kilométerre élő kortársakkal, akik bemutatták közvetlen környezetüket és kedvenc helyeiket (*Egyémsről alkotott képeink 1. és 2.*) Ezt követően a szervezők összehozták a két csoportot és közösen készítették egy videót Hernádszentandrásan, *Közel engedtelek* címmel. A videó alatt ezt írják: „Úgy ment ez, mintha évek óta ismernék egymást”. Itt a videó előbb kommunikációs csatornaként, majd közös nyelvként funkcionált, eltérő gazdasági-társadalmi helyzetben lévő fiatalok között teremtett párbeszédet és egy máskülönben nem létező kommunikációs teret hozott létre.

Időtartam

Mivel egy költségigényes műfajról van szó (megfelelő technikai eszközök bérlése vagy vásárlása, humán erőforrás), Magyarországon általában csak projektalapon tudnak működni a programok. Például a Zöld Pók Alapítvány néhány napra tud csak elmenni egy-egy budapesti vagy vidéki tanodába, míg helyben eszköz és technikai tudás hiányában nem tud magától, hosszabb távon megmaradni a filmezés gyakorlata (Csörgits 2019).

Az ideális forma a fenntartható, hosszabb távú működés lenne, hiszen a Kurt Lewin megeremtette akcióantropológia spirálszerű felfogásában – a változtatás tervezése, cselekvés, megfigyelés, reflexió, újratervezés, ismételt cselekvés stb. – alapvető elem az ismétlődés, a többszöri cselekvés (Lewin 1975). A kanadai őslakosokkal együttműködő Wapikoni Mobile évről évre visszatér a bevont rezervátumokba, ahol gyakran ugyanazokkal az amatőr alkotókkal készítenek újabb és újabb videókat. Az ismétlődő, spirálszerű működéssel tudnak elérni valódi eredményeket a szegregált kanadai rezervátumokban: Kozák Zsuzsanna beszámolója szerint a folyamat hatására csökken az alkoholizmus mértéke és segít a kulturális identitás megerősítésében, fenntartásában, reményt és lehetőséget biztosít az ott élőknek (Kozák 2019). Fenntartható működésre itthon is van példa: a Van Helyed Alapítvány az ózdi Hétes-telepen állandó stúdiót épített fel, ahol a felvételi folyamat során bekerült fiatalokkal napi szinten dolgoznak együtt. A tanodai oktatás része az álló- és mozgóképzés (Bódis 2019).

Megosztás módja

Minden esetben a résztvevőknek, a film alkotóinak közösen kell arról döntenie, hogy milyen módon, milyen csatornán osztják meg a produktumot. Beszélhetünk nyilvános, korlátozottan nyilvános és zárt megosztásról.

Előbbi azt jelenti, hogy a videó felkerül valamelyik internetes videómegosztó portálra (ide sorolhatjuk a MyStreet közösségi videótérképet is), azt bárki elérheti, így a videó kontextusa, befogadása és további sorsa lényegében ellenőrizhetetlen.

Korlátozottan nyilvános a videó, ha filmfesztiválokon, szakmai programokon, a résztvevők beleegyezésével vetítik. Ez azt jelenti, hogy meghatározott helyen, meghatározott időben jut el a rétegek közönségéhez. A befogadást jelentősen alakítja, hogy milyen kontextusban mutatják be a filmet. Itt egy újabb szereplő lép be a kezdeményező, a résztvevők és a nézők mellett: a kurátor. Ő dönt arról, hogy milyen helyszínen, milyen program részeként,

milyen filmek előtt és után vetítik le a videót, valamint ő választja ki a vendégeket is, ha van utána beszélgetés. Teljesen más egy részvételi videó befogadása, ha azt az alkotási folyamat ismertetése nélkül, professzionális kreatív dokumentumfilmek mellett vetítik.

Van olyan is, hogy a résztvevők nem szeretnék megmutatni másnak a videót, ezt nevezük zárt megosztásnak. Például a Soproni Múzeum programja után azt kérték az alkotók, hogy a film ne kerüljön nyilvánosságra és csak közösen nézték meg (Szabadhegyi 2019). Egy másik felfogás szerint a projektet kezdeményezők azért léptek be az alkotás folyamatába, hogy a segítségükkel elkészült produktummal a résztvevők is elégedettek legyenek és azt láthatóvá tegyék mások számára is (Zrinyi Gál 2018).

A három megosztási mód nem zárja ki egymást. A KOMA Bázis XVID programja után levetítették a filmeket két eltérő, korlátozottan nyilvános helyszínen (a Pólus Moziban ünnepélyes keretek között és az Újpalotai Közösségi Házban a helyi döntéshozók meghívásával), valamint zártan, kizárólag a stábtagnak részére, majd később felkerültek a videók az Indavideóra (Zrinyi Gál 2018).

Összegzés

A részvételi videózás esszenciája, hogy a „semmit rólunk nélkülünk”-elv alapján az érintett csoport tagjai kapják meg az önreprezentáció eszközét, lehetőségét. Olyan, sok esetben marginalizált helyzetben lévő emberek (pl. gyári munkások a harmincas években, egy Pupil Referral Unit diákjai a kétezres években) hozzák létre a domináns kultúra által megalkotott reprezentáció alternatívájaként – vagy épp ellenében – a saját képüket, akik egészen addig némaságra voltak ítélve.

A tanulmányban nem vizsgáltam a részvételi videók lehetséges hatását, és az etikai aspektusaira se tértem ki külön, ám ezeket a jövőben érdemes külön tanulmányban körüljárni.

Számos kérdést vet fel az a tény, hogy a részvételi videózás ismert példáiban nem maguk az érintettek harcolták ki az önreprezentáció jogát, hanem „felülről” – társadalomkutatóktól, dokumentumfilmeseiktől, művészektől – kapták meg az indítékot és a lehetőséget. Ezt a szempontot figyelembe véve, beszélhetünk-e a MyStreet projektről önmagunk kutatásaként vagy önreprezentációként úgy, hogy a hierarchikus viszonyok (ki adja a technikai, anyagi lehetőséget az önreprezentációra? ki tanítja meg a videózást?) valójában ugyanúgy megmaradnak? A részvételi kutatás célja, hogy pozitív irányba változzon a résztvevők társadalmi helyzete, vagy csak a kutató ismereteit, megközelítésmódjait hivatott gazdagítani? Másként fogalmazva, az önreprezentációs eszközök felülről történő megteremtése a társadalmi viszonyok újrendezését célozza, vagy pont ellenkezőleg, a hierarchikus viszonyok megerősítése érdekében ismét kijelöli a saját és másik csoport közötti határokat? Lehet-e olyan szituációt teremteni, amikor a projektet kezdeményező alkotó/kutató és a bevont csoport tagjai valóban egyenrangú partnereként dolgoznak és megszűnik a társadalmi-gazdasági-kulturális hierarchia?

Az önreprezentáció teljes értékű kifejlődése Müllner András szerint az volna, ha tartalmazná az önreflexív mozzanatot is. „Ekkor tudatosulhat a beszélőben, hogy ő és az ő saját csoportja diszkurzív-performatív módon teremtődik / jön létre, elsősorban másokkal

való hangsúlyosan nem hierarchikus viszonylataiban, a különbség és azonosság játékában” (Müllner 2015: 50).

Stuart Hall a fekete kulturális politika két formáját és fázisát megkülönböztetve azt írja, az önreprezentáció jogának megszerzése (*a reprezentáció viszonyaira irányuló politika*) még csak a domináns kultúra által megteremtett reprezentáció visszavételét jelenti.

Ehhez képest a *reprezentáció politikája* az esszenciális fekete szubjektum elképzelésével való szakításra épül, más szóval a fekete kategórián belül lehetséges szubjektumpozíciók, kulturális identitások és tapasztalatok sokféleségének elismerésére irányul, ebben az értelemben a „fekete” pozíciójából való megszólalás pusztán tényéhez nem társít garanciákat (Hall, idézi Pulay 2010: 353).

Magyarán szólva, a láthatóság és a saját kép visszavétele, visszasajátítása önmagában még nem feltételezi a marginalizált társadalmi csoport heterogén reprezentációját. Azonban vitathatatlanul jó elképzelés már iskolás korban megtanítani a diákoknak a videózás technikáját, hogy a vizuális írástudás képességének birtokában később külső befolyás nélkül, önálló módon tudják megalkotni az önreprezentációjukat. A halli értelemben vett „reprezentáció politikája” ugyanis csak sokadik lépése a folyamatnak, legelőször meg kell teremteni a saját kép létrehozásának feltételeit.

Hivatkozott irodalom

- Appadurai, Arjun (2011): A kutatáshoz való jog. *AnBlok* 5: 66–74. Interneten: http://epa.oszk.hu/02700/02725/00004/pdf/EPA02725_anbloom_2011_5_066-075.pdf (letöltve: 2021. április 28.).
- Bálint Mónika (2016): „Közügyet teremteni a magánproblémákból”. *Replika* (100): 71–75. Interneten: http://epa.oszk.hu/03100/03109/00004/pdf/EPA03109_replika_100_071-075.pdf (letöltve: 2021. április 28.).
- Charles, Mathew (2013): News Documentary and Advocacy Journalism. In *Journalism. New Challenges*. Stuart Allan és Karen Fowler-Watt (szerk.). Bournemouth: Centre for Journalism & Communication Research – Bournemouth University, 384–392.
- Császi Lajos (2016): „Doing the Lambeth Walk”. A Mass Observation Project kezdetei. In *Újrátöltve. Médiakutatás és mindennapi élet*. Bódi Jenő, Maksa Gyula és Szijártó Zsolt (szerk.). Budapest – Pécs: Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 25–44.
- Deleuze, Gilles és Félix Guattari (2009): *Kafka. A kisebbségi irodalomért*. Ford. Karácsonyi Judit. Budapest: Qadmon.
- Djurec Andrea (2015): Új szereplő a harmadik szektorban: közösségi színház. *Parola* 25(3): 20–29. Interneten: http://www.adattar.net/parola/wp-content/uploads/2015/11/PAROLA_2015-3.pdf (letöltve: 2021. április 28.).
- Gosztonyi Márton (2018): Egy részvételi akciókutatás folyamata, megvalósítása és eredményei egy hátrányos helyzetű faluban. *Kovász* 22(1–4): 31–52. Interneten: <http://kovasz.uni-corvinus.hu/2018/gosztonyi.php> (letöltve: 2021. április 28.).
- Harrison, Tom és Charles Madge (1939): *Britain by Mass-Observation*. Harmondsworth: Penguin Books.
- High, Chris, Namita Singh, Lisa Petheram és Nemes Gusztáv (2012): Defining Participatory Video from Practice. In *Handbook of Participatory Video*. Naydene De Lange Naydene, E-J Milne és Claudia Mitchell (szerk.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 35–38.
- Hartai László (2018): A gomb és a kabát, avagy a mozgókép- és médiaoktatás alaptantervi szabályozása. *Aper-túra* 14(1): 1–17. Interneten: <http://uj.apertura.hu/2018/osz/hartai-a-gomb-es-a-kabat-avagy-a-mozgokep-es-mediaoktatás-alaptantervi-szabalyozasa/> (letöltve: 2021. április 28.).
- Highmore, Ben (2002): *Everyday Life and Cultural Theory. An Introduction*. London – New York: Routledge.
- Horváth Kata és Teszary Judith (2015): A szociodráma. In *A részvételi ifjúságkutatás módszerei. Kutatás-módszer-tani összefoglaló*. Horváth Kata és Oblath Márton (szerk.). Budapest: OKT-Full Tanácsadó Kft., 117–143. Interneten: http://bgazrt.hu/_files/TAMOGATASOK/T%C3%81MOP/Kutat%C3%A1s_m%C3%B3dszer-tan.pdf (letöltve: 2021. április 28.).
- Kacsuk Zoltán (2005): A gördeszkázás jelentései. Kísérlet egy „posztstrukturalista” szubkultúraelemzésre. *Tabu-*

- la 8(1): 19–47. Interneten: http://epa.oszk.hu/03100/03125/00014/pdf/EPA03125_tabula_2005_1_019-047.pdf (letöltve: 2021. április 28.).
- Katonáné Kovács Judit és Bótáné Horváth Noémi (2013): *Közösségfejlesztés. Elméleti jegyzet*. Debrecen: Debreceni Egyetem. Interneten: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0029_de_kozossegefejlesztes_elmelet/index.html (letöltve: 2021. április 28.).
- Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írásstudás, digitális írásstudás. *Médiakutató* 10 (4): 111–116. Interneten: https://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuvelteseg_digitalis_irastudas (letöltve: 2021. április 28.).
- Lajos Veronika (2016): Részvétel és együttműködés: fogalmak, dilemmák és értelmezések. *Replika* (100): 23–40. Interneten: http://replika.hu/system/files/archivum/replika_100-03_lajos.pdf (letöltve: 2021. április 28.).
- Lewin, Kurt (1975): Akciókutatás és kisebbségi problémák. In *Csoportdinamika. Válogatás Kurt Lewin műveiből*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kvk., 320–336.
- Malinowski, Bronislaw (2000): A nyugat-csendes-óceáni térség argonautái. Ford. Vörös Miklós. *Café Babel* (36): 43–57.
- Marcus, Laura (2001): Introduction. The Project of Mass-Observation. *New Formations* (44): 5–20.
- Mester Tibor (2016): Az archiválás újfajta lehetőségei. A közösségi archívumok szerepe a kultúrakutatásban. In Újrátöltve. Médiakutatás és mindennapi élet. Bódi Jenő, Maksa Gyula és Szijártó Zsolt (szerk.). Budapest – Pécs: Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 185–200.
- Müllner András (2015): Nézetek és eltérések. Néhány gondolat az (ön)reprezentációról és más törölt fogalmakról. *Romológia* 8: 47–58. Interneten: http://romologiafolyoirat.pte.hu/?page_id=1198 (letöltve: 2021. április 28.).
- Oblath Márton (2015): A művészet alapú részvételi akciókutatás. In *A Sajátságsház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*. Horváth Kata és Oblath Márton (szerk.). Budapest: L'Harmattan, 13–25. Interneten: <http://www.sajatszinhaz.org/tudastar/a-sajatszinhaz-modszeriei/> (letöltve: 2021. április 28.).
- Pataki György, Bodorkós Barbara, Balázs Bálint, Bela Györgyi, Kelemen Eszter és Mérő Ágnes (2011): Tájfajták védelmében: részvételi akciókutatás az Őrség-Vendvidéken. In *Részvétel-Akció-Kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból*. Pataki György és Vári Anna (szerk.). Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézete, 9–28.
- Pataki György és Vári Anna (2011): Bevezetés. In *Részvétel-Akció-Kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból*. Pataki György és Vári Anna (szerk.). Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézete, 5–8.
- Pulay Gergő (2010): Az etnicitás láthatóvá tétele. Roma előadók kulturális politikája Budapesten. In *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Feischmidt Margit (szerk.). Budapest: Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, 351–366.
- Solt Ottília (1998): Romániesz (cigányok). Michael Sinclair Stewart Daltestvérek című könyvéről. In *Méltóságot mindenkinek: összegyűjtött írások I*. Budapest: Beszélő Szerkesztőség, 412–417.
- Stewart, Michael (2013): Mysteries Reside in the Humblest, Everyday Things: Collaborative Anthropology in the Digital Age. *Social Anthropology* 21(3): 305–321. DOI: <https://doi.org/10.1111/1469-8676.12041>
- Szijártó Zsolt (2017): „A részvétel művészete”. Kollaboráción alapuló projektek a társadalomtudományokban. *Néprajzi Látóhatár* 24(1–4): 187–206.
- Udvarhelyi Éva Tessza (2014): *Az igazság az utcán hever. Válaszok a magyarországi lakhatási válságra*. Budapest: Napvilág.
- Varga Tünde Mariann (2016): A hétköznapi élet reprezentációja. A Mass Observation és hatása a kortárs kultúrára. In *Újrátöltve. Médiakutatás és mindennapi élet*. Bódi Jenő, Maksa Gyula és Szijártó Zsolt (szerk.). Budapest – Pécs: Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 44–61.

Filmográfia

- Agincourt House (r.: Reece, Sayed, Nathaniel): <https://vimeo.com/62344329>
- Another Perspective (r.: Bára Hlaváčová, Kateřina Kačlíková, Tadeáš Polák): <https://dafilms.cz/film/10278-jina-perspektiva>
- Brent Community: My Community (r.: Maida Moeen, Cristina Filon, Nifasat Sultana, Poonam Patti, Kirthika Dharmarajah): <https://vimeo.com/62342466>
- Bullying (r.: Students at the Ark Academy¹⁵): <https://vimeo.com/62341627>
- Egymásról alkotott képeink 1. – hernádszentandrásai videós palackposta: <https://vimeo.com/325064831>

15 A videó stáblistáján nem nevezték meg a film készítőit.

Egy másról alkotott képeink 2. – pesti videós palackposta: <https://vimeo.com/325237328>
Egy másról alkotott képeink 3. – Közel engedtelek: <https://vimeo.com/328264312>
Happiness in Wembley (r.: Sharice, Zainab, Tiffany, Fatima): <https://vimeo.com/62342184>
Look Who's driving (r.: Airoksh Faiz Qaisary, 2010): <https://vimeo.com/43656429>
Respect (r.: Solomon Cefai, Khalil Míah, Amir Amini, Zak Kenner): <https://vimeo.com/62343806>
Rios (r.: Halász Áron, Szűcs Bendegúz, Varga-Sipos Dániel): <https://www.facebook.com/watch/?v=1593339820710362>
Spare Time (r.: Humphrey Jennings, 1939)
Waste of Space (r.: Lukasz Smolen, Hashim Jubber, Rasiq Mohahamed, Hamza Hussain, Mustafa Alkatib): <https://vimeo.com/43666466>

Személyes közlések

Andrasko, Dominika, 2018. 10. 29., Jihlava, Csehország.
Barta Edit, 2018. 04. 25., Romakép Műhely-beszélgetés, DocuArt Mozi, Budapest: <https://www.youtube.com/watch?v=tjIR45av9gI&t=1427s>.
Bódis Kriszta, 2019. 02. 09., Közösségi videózás Magyarországon workshop, Trafó Kortárs Művészetek Háza, Budapest.
Csörgits Hunor, 2019. 02. 09., Közösségi videózás Magyarországon workshop, Trafó Kortárs Művészetek Háza, Budapest.
Laktionova, Zoya, 2018. 10. 29., Jihlava, Csehország.
Kozák Zsuzsanna, 2019. 04. 03., Romakép Műhely-beszélgetés, Mai Manó Ház, Budapest.
Michael Stewart, 2018. 11. 30., CEU, Budapest.
Nagy István, 2018. 04. 25., Romakép Műhely-beszélgetés, DocuArt Mozi, Budapest: <https://www.youtube.com/watch?v=tjIR45av9gI&t=1427s>.
Nemes Gusztáv, 2019. 02. 09., Közösségi videózás Magyarországon workshop, Trafó Kortárs Művészetek Háza, Budapest.
Siroki László, 2016. 06. 11., Tomor, Cserehát.
Zrinyi Gál Vince, 2018. 12. 04., KOMA Bázis, Budapest.

Cseke Balázs

újságíró, Telex; tag és közreműködő kutató az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszékén működő Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban (Budapest)

Jean Schensul és Campbell Dalglish

Nehéz kiút: improvizációs film és fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás

Absztrakt: Az oktatási témákban publikáló antropológusok többségétől azt várják a tanárképzésben, hogy megtanítsák a hallgatóknak, hogyan lehet az etnográfia segítségével eredményesebben tanítani. A tantervek kidolgozásában és az oktatáspolitikában is számtalanuk rájuk. Az antropológusok és pedagógiai etnográfusok által végzett alkalmazott oktatási munkának azonban van egy hatalmas területe, amely kívül esik ezeken a törekvéseken. Ide tartozik az iskolán kívüli tanulás tanterveinek kidolgozása, a múzeumi kiállítások és egyéb interaktív bemutatók kitalálása és megvalósítása, a kutatási eredmények innovatív nyilvános bemutatása, valamint a nyilvánosság bevonásának új módjai, melyek lehetővé teszik az érintetteknek a saját kutatásaik alapján a beavatkozást és érdekérvényesítést (Schensul 2011). Ebben a könyvfejezetben a fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás (YPAR) és az improvizációs filmkészítés közötti kapcsolatra összpontosítunk, mint olyan pedagógiai megközelítésre, amely a társadalmi, gazdasági és oktatási egyenlőtlenségeket megtapasztaló fiatalok hangját azzal erősíti a nyilvánosságban, hogy különleges módon teszi lehetővé számukra, hogy kutatásaikba és megélt tapasztalataikba érdemben bevonjanak különféle közönségeket.

Kulcsszavak: pedagógiai etnográfia, fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás (YPAR), improvizációs filmkészítés, egyenlőtlenségek

A fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás és a transzformatív tantervek

Az antropológusok és a kritikai pedagógia képviselői szerint a fiatalok oktatásának transzformatív megközelítése az egyéni, csoportos és társadalmi szintű igazságosság és a méltányosság kérdéseire irányul. A fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás (a továbbiakban YPAR) az egyik gyakran említett módszer, a kritikai pedagógia pedig a legkoherensebb keret, amelyben a transzformatív tanterveket értelmezni lehet (Berg, Coman és Schensul 2009; Schensul 2011, 2012; Schensul és Berg 2004; Schensul, Berg, Schensul és Sydlo 2004). Darder és munkatársai szerint a kritikai pedagógia a következő felismerésre vezeti rá a fiatalokat: az, hogy miről gondolják, hogy normatív és megváltoztathatatlan és hogy erre milyen válaszaik vannak, nem más, mint kulturális és társadalmi konstrukció, és joguk van tájékozottan cselekedni azért, hogy megváltozzanak a nem demokratikus struktúrák és gyakorlatok (Darder, Baltodano és Torres 2003: 9). A párbeszéd, a reflexió és a cselekvés körforgásán keresztül a fiatalok a domináns narratívák és magyarázatok kollektív megkérdőjelezésével képessé válhatnak a szerepük megerősítésére és a kritikai tudatosság kialakítására (Freire 1970). Ennek a folyamatnak kulcsszerepe van abban, hogy a fiatalok állampolgári szerepvállalással a transzformatív változásokon keresztül választ adjanak az igazságtalan körülményekre (Freire 2008). A kritikai pedagógiai gyakorlat kiegyensúlyozott megközelítése magában foglalja az egyenlőtlenség valamennyi forrásának gondos elemzését, beleértve a fajt, az etnikumot, a nemi szerepeket, az életkort, a politikai hegemoniát és a hatalom és a dominancia egyéb formáit (Giroux 1989).

Sokat írnak a kritikai pedagógiai gyakorlatban rejlő potenciálról, de homály fedí, hogy milyen módszertannal lehet ezeket a folyamatokat az YPAR keretében megvalósítani. Ez alól fontos kivétel a Cammarota és Fine szerkesztésében megjelent kötet (2010), amelynek viszont egyetlen szerzője sem mutatja be a részvételi filmkészítést vagy a színházi improvizációt mint a kritikai YPAR módszerét. Abban a formában, ahogy a Közösségkutató Intézet (Institute for Community Research, ICR) használja, az YPAR a transzformatív iskolai és iskolán kívüli oktatás eszköze (Berg, Coman és Schensul 2009; Schensul 2012; Schensul, Berg, Schensul és Sydlo 2004). A Közösségkutató Intézet konstruktivista facilitációs megközelítéseket, csoportos problémamegoldást és fiatalokra hangolt etnográfiai módszereket alkalmaz, melyekkel kritikai tudatosságot és folyamatos, fokozatos társadalmi változást generál, erősíti a fiatalok hangját és a kollektív hatékonyságot, és fejleszti a fiatalok alapvető készségeit az olvasás, az írás, a kommunikáció, a matematika és a szociális fejlődés terén.

A kritikai performatív etnográfia (Denzin 2003) kulturális folyamatokat illusztrál vagy szélesebb közönséghez juttatja el a kutatási eredményeket azzal, hogy a szereplőket bevonja az etnográfiai értelmezés performanszába. A performatív etnográfia következetlen a közönség bevonásában, hol párbeszédbe hívja, hol további adatok generálására használja őket. A kritikai performansz területén belül a legismertebb megközelítés az Elnyomottak Színháza (Theatre of the Oppressed): ennek keretei között egy ellentmondásokkal vagy strukturális/társadalmi kérdésekkel foglalkozó színdarab jön létre, amelyben a közönség

Forrás: A Hard Way Out: Improvisational Film and Youth Participatory Action Research. In *Participatory Visual and Digital Research in Action* [2015]. Aline Gubrium, Krista Harper és Marty Otañez (szerk.). London: Routledge, 115–128. Hungarian translation © *Replika*.

részt is vehet alternatív befejezések improvizálásával (Boal 1992). Ezt a megközelítést filmek is alkalmazták (Rothschild 2014), és osztálytermi környezetben is előfordul (Howard 2004). Az Elnyomottak Színháza megközelítés a kritikai pedagógiához hasonló elveken alapul: a strukturális egyenlőtlenségek által érintett csoport színházi részvétele a megélt tapasztalatai révén hiteles szereplőként és reflektálóként; dialógus, melynek során közösen határozzák meg az elbeszélést; reflexió, melynek fő eszköze a közönséggel folytatott folyamatos párbeszéd; majd továbblépés a cselekvés irányába. Az Elnyomottak Színházának legtöbb példája azonban elsősorban a színészek megélt tapasztalataiból táplálkozik, nem része az aktivisták részvételével végzett YPAR.

Esetünkben a részvételi improvizációs technikákat alkalmazó filmezés egyesíti a kritikai pedagógiát, a performatív etnográfát és a kritikai színházat. A fiatalok által vezérelt, interjúra és megfigyelésre épülő etnográfiai kutatás révén megjelennek az eltérő perspektívák, és a résztvevő szereplők tanult és megélt tapasztalatainak beépítése gazdagítja az elbeszélést. A kutatási folyamatban a fiatalok kapcsolatba kerülnek másokkal, ami fejleszti a szociális készségeiket és kritikai elemzőképességüket. A filmezés segít abban, hogy az üzenet többféle közönséghez jusson el, de közben megőrzi a párbeszédben, reflexióban és cselekvésben rejlő lehetőségeket. Ráadásul a kritikai kutatáson, elemzésen és improvizáción alapuló részvételi filmezést be lehet építeni olyan módszerekbe, ahol a közösségi média felhasználásával próbálják felhívni a nyilvánosság figyelmét valamilyen problémára és mozgósítani őket az analóg térben, illetve az interneten szükséges cselekvésre (vö. Cohen et al. 2013). A közösségi média, az ismeretterjesztés, az audiovizuális termékek, a részvételi akciókutatás és a társadalmi mozgalmak közötti kapcsolatok a pedagógiai antropológiában épp csak születőben vannak, és ápolni kell őket ahhoz, hogy transzformatív változásokat hozhassanak iskolákban és közösségekben. Az alábbiakban bemutatott eset ebbe az irányba tett lépés.

Aha-élmények: YPAR és improvizációs filmezés

Egyikünk (Jean Schensul) módszertani és oktatási háttérrel rendelkező alkalmazott orvosi antropológus. 1987-ben alapította a Közösségkutató Intézetet, ahol jelenleg is dolgozik. A szervezetet azért hozták létre munkatársaival, hogy a kutatás „eszközeit” (elmélet, módszerek, eredmények, terjesztés) egy sokszínű világban, a közösségekkel és más szervezetekkel együttműködve az igazságosság és a méltányosság előmozdítására lehessen használni. A Közösségkutató Intézet abban egyedülálló, hogy találkozási pont a közösségi változásokért dolgozó, egyetemen képzett kutatók és a céljaikat osztó közösségi érintettek és lakosok között. Hartford (Connecticut), ahol az intézet található, egy körülbelül 120 000 lakosú város, ahol az ipar az Egyesült Államok egész északi régiójában történt visszaesése súlyos gazdasági problémákhoz vezetett. A Közösségkutató Intézet munkájának már az első pillanattól fontos része volt az YPAR. A „többféle intelligencia” keretrendszerében (Gardner 1999) különféle művészeti formákat integrálunk a kutatási folyamatba és ezeket az eredmények terjesztésére is felhasználjuk. Az alább ismertetett filmes projekt volt a Közösségkutató Intézet első kísérlete arra, hogy a részvételi improvizációs filmet használja az intézet YPAR céljainak előmozdítására.

Hartford bizonyos városnegyedeiben a kilencvenes évek elején elharapóztak a kábítószerrel kapcsolatos erőszakos cselekmények, ezekre adott válaszként jött létre a Kábítószerprevenációs Központ által finanszírozott ötéves Kamasz akciókutatási program (Teen Action Research Project, TARP). A Közösségkutató Intézet és három, fiatalokat segítő közösségi szervezet együttműködése három városrész afroamerikai, latinó és egyéb fiataljait érte el. Egy egyéves prevenció program során a fiatalok tanultak a kábítószerkereskedelemtől és a szerhasználatról, és megtanulták, hogy magukat a közösségi változás ágenseinek tekintsék. Minden csoportnak egy YPAR-projektet kellett végrehajtania. A beavatkozás egésze a szociális tanulás és az önhatékonyság elméletén (Bandura 1994), valamint a felelősségvállalás (Watts, Diemer és Voight 2011) és közösségszervezés (Christens és Dolan 2011) elméletén alapult. Az alapgondolat az volt, hogy ha a fiatalokat kollektíven bevonják a szerhasználattal kapcsolatos kutatásba és cselekvésbe, akkor jobb eséllyel alakítanak ki kábítószer-ellenes normákat és tartózkodnak kábítószerrel kapcsolatos kockázatos magatartásoktól (Berg et al. 2009).

A TARP-fiatalok térképezési és megfigyelési feladatokat végeztek, és mélyinterjúkban kérdezték társaikat és felnőtt támogatóikat az erőszak történetéről és a közösségi erőszak eseteiről, arról, hogy mennyire vannak kitéve a városrészükből dülő drogereskedelemmel járó erőszaknak, és hogy ez a tapasztalat milyen félelmet kelt bennük. Az így nyert adatok révén saját személyes tapasztalataikat ki tudták egészíteni azzal a tudással, hogy a kábítószer/erőszak interfész hogyan hat más fiatalokra és felnőttekre. Feltett szándékuk volt, hogy ezt a tudást a bandák és a kábítószerrel kapcsolatos erőszak visszaszorítására használják.

Abban az időszakban, amikor már cselekvési lehetőségeken gondolkoztak, Schensul megismerkedett Campbell Dalglish filmrendezővel, aki a Yale Színművészeti Intézetében végzett és akkoriban a New York-i Egyetemen (NYU) tanított filmkészítést. Dalglish osztotta Schensul nézeteit a kutatás és a saját hang kapcsolatáról, és ő is úgy vélte, hogy a fiatalok mélyebb színészi alakításra lesznek képesek, ha az adatok és a személyes és közösségi tapasztalataik alapján maguk alakíthatják ki a cselekményt és a forgatókönyvet. Chowdhury és munkatársai (2010) is arra mutatnak rá, hogy noha eredményét tekintve lehet kevésbé kifinomult, az improvizáció erősíti a színészek saját hangját a folyamatban és a produktumban. Schensul és Dalglish kidolgozta egy olyan kutatásra, közös forgatókönyvírásra és improvizációra épülő film tervét, amelyet a fiatal kutatókkal együttműködve valósítának meg.

Az aktivista pedagógus és filmrendező Campbell színházi ismeretekkel rendelkezett: improvizáció, pantomim, ének, modern tánc, színház és dalszerzés. Konfliktuskezelési készségeit Connecticutban fejlesztette, amikor börtönökben, fiatalkorúak javítóintézeiteiben, gettóbeli iskolákban és számos különböző általános és középiskolai programban dolgozott New Haven-i fiatalokkal. Ennek során azt tapasztalta, hogy a fiatalok egyszerre valóságos, szórakoztató és informatív karakterek eljátszásával mondják el a történetüket. Az volt az egyik korai „aha” élménye, amikor rájött, milyen fontos, hogy a fiatalok színészként közönség előtt lépjenek fel. Mivel volt gyakorlata a különböző erőforrások koordinálásában, kapcsolatba lépett a közszolgálati televízióval, amelynek kimondottan feladata, hogy közszolgálati műsorok céljára workshopokat biztosítson. Campbell diákjai elmondták, hogy mennyire megindító volt, amikor a közszolgálati televízióban látták viszont az életük, közösségeik, vagy éppen rokonaik történeteit, ő maga pedig képes volt

úgy összekötni a diákok történeteit filmes eszközökkel, hogy átjöjjön a személyiségük és a hangjuk. A munkát egyrészt a Boal-féle Elnyomottak színháza inspirálta, másrészt a Teyocoyani nevű nicaraguai aktivista színészcsoporthoz (Weiss 1989), ahol a közösségbe való belemerülés a közösségi történetek alapja, s ezáltal képes kiváltani a nézők szenvedélyes reakcióját és cselekvését. A Teyocoyanival való találkozása győzte meg arról, hogy a filmforgatókönyvírás és rendezés szempontjából milyen hatalmas jelentősége van a résztvevő megfigyelés immerzív tapasztalatának.

Nehéz kiút: egy improvizációs film

A *Nehéz kiút* (A Hard Way Out) 1992-ben készült. A történet a Charter Oak Terrace (COT) nevű nagy lakótelepen folyó élet valóságán alapult. A COT egy konfliktusoktól gyötört, ugyanakkor gazdag történelmi és kulturális örökséggel rendelkező közösség. Eredetileg azért építették, hogy kielégítsék a II. világháború utáni fehér veteránok, majd később a bevándorló afroamerikaiak és Puerto Ricó-iak lakhatási igényeit (Radcliffe 1998). A lakótelepet érintette az a diszkriminatív politika, amely az 1980-as évektől a század végéig az amerikai állami lakáspiac hanyatlásához és tönkremenéséhez vezetett. A gondoskodás hiánya, a forráselvonás, az egészségügyi és közlekedési infrastruktúra hiánya, a társadalmi elszigeteltség és az internalizált megbélyegzés azt eredményezte, hogy a lakók ellentmondásos érzéseket tápláltak közösségük irányában, miközben nagyon erősen kötődtek is hozzá.

A projekt idején a közösségben számos olyan idősebb afroamerikai és latinó bandatag élt, akiket az 1970-es évek végén kábítószer-kereskedés miatt bebörtönöztek. Börtönöveik alatt nagyobb bandahálózatok tagjaivá váltak. Amikor egy évtizeddel később szabadultak, elkezdték toborozni a fiatalokat, hogy vegyenek részt a lendületesen fejlődő országos illegális drogkereskedelmi hálózatban. A fiatalok úgy érezték, csak a bandatagság nyújthat nekik védelmet. A bandák közötti konfliktusok gyakran erőszakhoz, lövöldözésekhez és gyilkosságokhoz vezettek. Nem voltak ritkák az autós lövöldözések, folyamatosan egymásnak feszült a bandák uralma és a közösségi ellenállás. Ebben a környezetben született meg a projektünk, hogy alternatívát nyújtson azoknak a fiataloknak, akik el akarták kerülni a kábítószer-fogyasztást és meg akarták akadályozni, hogy társaik valamelyik bandához csatlakozva bekapcsolódjanak a kábítószer-kereskedelembé.

Schensul és a csapat támogatásával Dalglish elkezdett rendszeres iskola utáni megbeszéléseket tartani a TARP-fiatallokkal. Az volt a cél, hogy tudásukat és tapasztalataikat felhasználva a fiatalok vizsgálják meg a bandákhoz kötődő erőszakkal és a kábítószerrel kapcsolatos problémákat, és dolgozzanak ki egy drámai történetet, amelyet videóra vesznek. A filmezésben egyrészt Ron Gould, a Connecticuti Közszolgálati Televízió (CPTV) munkatársa segített, másrészt az NYU adott videós technikai eszközöket és stábot. A helyzet a lehető legkiszámíthatatlanabb volt: a TARP csoport egyik tagjára hálaadás napján egy elhaladó autóból tüzet nyitottak és kivégezték, egy másik alkalommal pedig egy hasonló autós lövöldözés csak másodpercekkel azelőtt történt, hogy a diákokat autóval átvitték volna otthonról a biztonságos workshopokba.

A forgatásunk 20 alkalomból állt, amit öt részre bontottunk. Az 1–3. alkalom során improvizációs technikákat próbáltunk ki. A tevékenységek a karakterek kidolgozására

összpontosítottak, azzal a (performatív etnográfiai) előfeltevessel, hogy mindenki színész és a saját életét játssza. Amennyiben megértjük, hogyan cselekszünk, dönthetünk úgy, hogy megváltoztatjuk a cselekedeteinket. Amikor az improvizáció révén a fiatalok jobban megismerték önmagukat és egymást, felállították történetünk „előfeltevéseinek” listáját. Minden történetnek van előfeltevése, és minden előfeltevés valamilyen „változó igazságot” képvisel. Ezeket „palackba zárt üzenetnek” neveztük. Ha egyetlen változó igazságot mondhatnánk el a külvilágnak magunkról, arról, hogy kik vagyunk és mi történik, mi lenne az? A fiatal résztvevőknek több olyan kérdésre kellett válaszolniuk, amelyek arra ösztönözték őket, hogy elemezzék az okok és következmények kölcsönhatásait általában, illetve a saját életükben és közösségükben. Ez a folyamat összhangban van az YPAR során alkalmazott, „modellezésnek” nevezett kutatásalapú technikával, amelynek során a fiatalok diagramokat készítenek az őket és közösségeiket érintő problémák vélelmezett okairól. A válaszadás során a csoport jónéhány előfeltevést azonosított, amelyek közül hármat kombináltunk a *Nehéz kiút*ban: 1) a bandák uralma halálhoz vezet; 2) az egyetlen kiút az, ha keményen dolgozol és a munkán keresztül jutsz ki; 3) ehhez pedig változtatni kell a viszonyunkon ahhoz, hogy ki irányítja az életünket. Ezek az előfeltevések alkották a film elméleti modelljét.

A 4–8. alkalmat az előfeltevések különböző részeit megtestesítő szereplők kidolgozására szántuk. Egyikük egy anya, akit már a történet legelején megölnek egy autós lövöldözés során, s emiatt kamasz gyerekeinek a saját kezükbe kell venniük a sorsukat; az anya egyik fia, aki a bandák, a kábítószer, a bandaszabályok, az erőszak és a kábítószer-kereskedelem hatása alá kerül, de a bandának járó pénz egy részét félreteszi, hogy anyjuk halála után abból fizesse a számlákat; a fiú lánytestvére, aki iskolába jár, hogy jövőt teremtsen magának és a családjának; egy szociális munkás, aki az állami gondozásba vétellel akarja átvenni a kontrollt a testvérek élete felett; továbbá bandatagok, akik az új helyzetet azzal akarják kihasználni, hogy állítólag védelmet nyújtanak a kamaszgyerekeknek, de valójában a lány bátyját akarják befolyásuk alatt tartani, hogy kockázatos legyen számára a bandából és a drogüzletből való kilépés.

A 9–12. foglalkozáson az előfeltevések és a szereplők felhasználásával kidolgoztunk egy három helyszínen forgatott történet szerkezetet. A történet kezdetén az anyát megölik a lakása előtt. A gyászoló testvérpár megpróbálja összeszedni magát és megtartani a lakást. Megérkezik a bandatagok, és meglátva a kínálkozó lehetőséget a hatalomátvétellel, megpróbálják a fivért bevonni a bandába. Megérkezik egy állami szociális munkás, hogy érvényt szerezzen annak a szabálynak, miszerint kiskorú lány nem élhet egy lakásban kiskorú gyámmal. Megpróbálja szétválasztani a testvéreket, akik erre nem hajlandók. Rájönnek, hogy jövedelemre van szükségük, ha maradni akarnak (lakbért kell fizetni). A lány úgy dönt, hogy visszatér az iskolába, és munkát talál, amiből bevételük lesz. A fiú a lány háta mögött beleegyezik, hogy továbbra is drogot áruljon és a bevételt a bandának adja át. A nővér akkor jön rá, hogy a bátyja továbbra is kapcsolatban áll a bandával, amikor bulizó bandatagokat talál a lakásukban. Könyörög a bátyjának, hogy szerezzen legális munkát. A bátyja nem hajlandó a McDonald'sban dolgozni, és marad a bandában. Megbízák egy drogfutári munkával.

A hűga megpróbálja lebeszélni, mondván, hogy keményen kell dolgoznia, hogy kikerüljön abból a nehéz helyzetből, amelyben vannak. A fiú tartozik a bandának azzal

a pénzzel, amit a lány tudta nélkül a banda pénzéből a háztartási kiadásaira fordított. Mivel nem adta le a kábítószer-eladásból származó bevételt, bandatestvérei vadásznak rá, hogy megkapják a pénzüket és hogy ne tudjon elmenekülni. A testvérek egy üres lakásban bujkálnak. A bandatagok odaérnek a lakáshoz és dörömbölnek az ajtón; a film nagy lövöldözéssel ér véget.

A későbbi foglalkozásokon az elejétől a végéig elpróbáltuk a történetet, forgatási helyszíneket kerestünk, köztük egy verandát, egy elhagyott lakást a COT lakótelepen, autós helyszíneket és egy temetőt; és a CPTV helyszínén tervezett forgatási napra díszletet építettünk. Az első három foglalkozáson a próbákat videóra rögzítettük a különböző helyszíneken és a CPTV díszletben.

DalGLISH megvágta a jeleneteket és elkészítette a CPTV-nél a filmet, amiben a kollégái, a TARP munkatársai és a fiatalok közül is többen közreműködtek. A projektcsapat megszervezte Hartfordban a húszperces *Nehéz kiút* (20 perc) nagyszabású premierjét, amelyet egy helyi biztosítótársaság szponzorált. A több mint 400 fős közönségben voltak szülők, kamaszok, közösségi vezetők, gyülekezetek, a YMCA és a Boys and Girls Club szervezetek és mellettük a nagyközönség. A színészek, a producerek, a rendező és a kollégák bemutatását és elismerését egyórás nyitott beszélgetés követte. Mindenki elmondhatta a véleményét arról, hogy mennyire volt pontos és ismerős a színészek által megjelenített történet.

A filmet ezután városszerte bemutatták különféle fiatalokkal foglalkozó programok keretében. A film elkészítésében részt vevő fiatalok szinte mindegyike továbbtanult egyetemen. DalGLISH ma is vetíti a filmet a New York-i City College Média és Kommunikációs Művészetek tanszékén, mint modellértékű projektet, szemléltetve, hogy egy fiatalok életéről szóló kulturális fókuszú film készítésénél hogyan lehet bevonni a fiatalokat a kutatásba és a színészi improvizációba. A Közösségkutató Intézet pedig továbbra is vetíti a filmet connecticuti városokban élő fiataloknak, akiket még mindig fenyeget, hogy beszervezik őket a drogkereskedelembé és más illegális tevékenységekbe. A filmkészítés módszertanát az intézet YPAR programjaiban azóta is alkalmazzák.

A TARP volt a Közösségkutató Intézet első nagyszabású vállalkozása városi tizenévesekkel. Az intézet elvei közé tartozott a több helyszínnel és közösségi résztvevővel való együttműködés (Schensul 1998), és ez a program is ennek szellemében működött. A Közösségkutató Intézet biztosította a prevenciós és akciókutatási munkatársakat, a tantervet, a képzési foglalkozásokat és a gyártási programot. A három, fiatalokat segítő szervezeti partner biztosított bázist a programhoz, ők adták a felügyeletet, a személyre szabott szolgáltatásokat, az anyagokat, felszereléseket, és a szállítást. A tizenéves fiatalok, akik részt vettek a TARP program COT lakótelepi leágazásában, a filmforgatókönyv elkészítésének és előadásának teljes jogú résztvevői voltak, és a film elkészülte után beszéltek is róla a bemutatókon. A Hartfordi Lakásügyi Hatóság biztosította a COT TARP program bázisát és az utolsó jelenet forgatásához szükséges üres lakást. A CPTV a Közösségkutató Intézet partnereként teljes hozzáférést biztosított stúdióihoz. A TARP-program szövetségének jó kapcsolatai voltak más városi erőforrásokkal, köztük a biztosítóval, amely a nyilvános vetítés helyszínét fizette.

Hiába érdeklődtek intenzíven, a fiatalok részvételének biztosítása még így is nagy kihívás volt. A résztvevők élete és kötelezettségei időnként felülírták a filmmel kapcsolatos munkát. A felnőtt szövetségesek azonban elkötelezetten támogatták a munkát és a fiatal

résztevőket a kutatási és filmes folyamat során. Az ehhez hasonló együttműködésekben pénzre, emberi erőforrásokra és hálózatépítésre van szükség a közös célok kialakításához.

Amikor a módszereket mérlegeltük, szoba került a színházi előadás értéke a filmmel szemben. A színház rugalmasabb médium, de nem könnyen továbbítható, és nehéz megszervezni a későbbi előadásokat, különösen ha a fiatal résztvevők/színészek elfoglaltak. A filmezés lehetővé tette, hogy a szerepeket próbákon tanulják be, a film pedig később korlátlanul vetíthető. A forgatás nagy része a Közösségkutató Intézet létesítményeiben és a CPTV-nél zajlott. Kevés utcai jelenet volt, hogy csökkentsék a bandák területén történő forgatás kockázatát.

Nem a fiatalok forgattak. Ugyanakkor központi szerepet játszottak a produkcióban: részt vettek a jelenetek kitalálásában és beállításában, a kellékek kiválasztásában, és a többi csoporttag visszajelzéseit is felhasználva a szereplők megalkotásában és életre keltésében. Mosher szerint fontos, hogy a csoporttagok – egyesek vagy mindenki – láthassák a film több változatát is a vágás folyamán (Mosher 2012). Campbell Hartfordban a CPTV-nél fejezte be az utómunkálatokat, eredeti filmzenével, hangkeveréssel és színezéssel, és a diákoknak volt alkalma közben megnézni a filmet és beleszólhattak a vágásba is. A vágásnak volt hatása. Az egyik színész teljesen összeomlott, miután megnézte az anyagot: „Fogalmam sem volt róla, hogy ilyen életet élek! Egyszerűen elfogadtam, hogy ez a dolgok rendje!” Azzal, hogy részt vett a film elkészítésében, képes volt láthatóvá tenni egy „változó igazságot” a saját életében.

A kész film volt az első alkalom, hogy hartfordi fiatalok egy csoportja be tudta bizonyítani, hogy képes kutatni és reflektálni, előre megírt és improvizált elbeszélést létrehozni, majd azt filmmé alakítani, s mindezzel megfogalmazni a véleményét a hartfordi állami lakótelepen folyó életéről egy olyan időszakban, amikor a bandák különösen aktív tevékenységet folytattak.

Etikai kérdések

A filmkészítés és a film mögött álló kutatás elvégzése számos etikai kérdést vetett fel a titoktartás, a kockázat és a sztereotípiák terén. A tizenéves színészeket jól ismerték a közösségben, és néhányukat korábban megpróbálták beszervezni bandákba. A filmkészítésben való részvétel erős kiállítás volt a bandák ellen. Ezért rendkívül fontos volt, hogy a fiatalok NE a saját életükből vagy az interjúalanyok életéből vett pillanatokat játsszák el, hanem valós élményeken és narratív interjúösszefoglalókon alapuló fiktív szereplőket dolgozzanak ki. Ezért a *Nehéz kiút* narratívájához összefércelt történetek valós helyzeteken alapultak, amelyek a vizsgált közösségben élő valódi emberekre hatottak, de az átdolgozott és fiktív tények, események, szereplőnevek és helyszínek védték az érintettek magánszféráját és életét.

Hartfordban, egy olyan városban, amelyet a hatvanas évek városi tiltakozó mozgalmi után az üzleti és „belvárosi” érdekek informális koalíciója szándékosan szegregált, a hazatérő veteránok elhelyezésére épített állami lakótelep végül nagyrészt afroamerikaiak és latinók lakhelye lett. Projektünk idején az országos szakpolitika már jó ideje az állami bérlakásoktól való forráselvonást támogatta, ami a hátrányos helyzet koncentrációjának növekedésével járt. Ebben a környezetben a közvélemény rasszista és sztereotip nézeteket

vallott arról a közösségről, ahol a forgatás zajlott; a szemükben ez erőszakkal, bűnözéssel, drogokkal és abúzzsal teli negatív tér volt. A lakosok ambivalensek voltak a közösségükkel kapcsolatban, osztották az általános véleményt a negatív tulajdonságairól, ugyanakkor felismerték kohézióját és közös identitását. A TARP-nak ezért az volt igazán nehéz feladat, hogy a közösséggel kapcsolatos ellentmondásos pozitív és negatív véleményeket a negatív sztereotípiák erősítése nélkül mutassa be. Így a fiatalok ellenállóképessége még akár a negatív végkimenetek dacára is a negatív strukturális tényezők ellenpontjaként jelenik meg. Ezt a kérdést a filmvetítések alkalmával rendszeresen megbeszéljük.

A Közösségkutató Intézet munkatársai folyamatosan figyelték a potenciális konfliktusokat és feszültségforrásokat, hogy reagálni tudjanak a bandák esetleges beavatkozásaira. A kutatási stratégia kockázatos volt, mivel a fiatalok, akik közvetlenül nem vettek részt kábítószerhasználatban és -kereskedelemben, olyan barátaikkal interjúztak, akik viszont igen. A fiatal kutatókat/szereplőket és a Közösségkutató Intézet személyzetét is védeni akartuk minden lehetséges kockázattól, ezért a fiatalok mindig párban interjúztak más fiatalokkal a program által kijelölt helyen, és mindig ott volt a közelben egy, a programhoz tartozó felnőtt is. Azért, hogy ne azonosítsák őket tévesen, a fiatalok a programot azonosító jelvényt hordtak maguknál, és volt egy előre megírt szövegük a céljaikról. Ugyanakkor a COT lakótelepen futótűzként terjedő információ hatására sokan tartották a program és a filmezés hatásait pozitívnak. A projekt helyszíneit jól ismerték a Közösségkutató Intézet programjának munkatársai, akik maguk is reprezentálták a közösség tagjait, és igyekeztek előre megíjósolni a lehetséges problémákat. Az intézményi felülvizsgálati bizottság (IRB) bizalmas kezelésre vonatkozó protokollját követve az interjúkat anonimizálták, és az interjúkból felhasznált anyagok összevonásával megakadályozták egyének esetleges azonosítását.

A forgatásnál is sok óvintézkedést tettünk. Bár a forgatás nagy része beltéren zajlott a Közösségkutató Intézetben, a CPTV-ben vagy egy távolabbi helyszínen található lakásban, hogy a fiatalokat és a munkatársakat megvédjük az esetleges erőszaktól, az utolsó jelenetet a COT lakótelepen kellett forgatni, és egy Dalglish által felidézett eset jól szemlélteti, hogy az összes résztvevő védelme érdekében hogyan vállaltunk és hárítottunk el kockázatokat:

Ez az utolsó jelenet, és a két szereplőnk, a fivér és nővér, egy üres COT lakótelepi lakásban bújtak el egy ablak alatt, kétségbeesetten reménykedve, hátha valahogy mégse bukkan rájuk a banda. Mindketten tudják, hogy aki egyszer csatlakozott, annak az egyetlen kiút a kivégzés. Dr. Schensul az utolsó pillanatban tudta meg, hogy az egyik országos banda helyi csoportja tudomást szerzett a projektünkről, és jönnek, hogy véget vessenek neki. Bent vagyok a teremben a két bátor TARP-színésszel, a hangmérnökkel és a NYU-s munkatársakkal. Dr. Schensul kopogtatni kezd az ajtón. „Campbell. Ez nem biztonságos. Azonnal ki kell vinnem innen a srácokat. Azonnal le kell állítani a felvételt!” Könyörögtem, hogy hadd kapjak öt percet, amíg elkészül a felvétel. A kamerát az ajtóra irányítottuk, és megkértem, hogy dörömböljön kicsit erősebben, és ezt rögzítettük, ahogy Dr. Schensul az ajtón dörömbölve eljátszotta a bandatagok szerepét, akik közben épp felénk tartottak az utcánkban, hogy leállítsák a forgatást. A pillanat nem is lehetett volna valóságosabb. Befejeztük a felvételt, és biztonságba helyeztük a színészeket. Az operatőrömmel és a hangmérnökkel kísérteltünk az épületből, annyira nyugodtan, amennyire tőlünk tellett, miközben néztük, ahogy egy csap fiatal férfi jön az utcán és minket keres.

Arra is nagy gondot fordítottunk, hogy csak nyilvánosan megközelíthető helyeken filmezzünk utcai és hátsó udvari jeleneteket, így senkinek a konkrét lakóhelyét nem lehetett beazonosítani. Minden próbát, improvizációt és videófelvételt a helyszínek tulajdonosainak engedélyével és jóváhagyásával végeztünk. A helyszín bemutatásához gyűjtött nyilvános felvételek mind köztulajdonban álltak.

Záró gondolatok

Ez a projekt volt a Közösségkutató Intézet első kísérlete, hogy az YPAR bevezetésével erősítse a fiatalok hangját és a kábítószerekhez köthető erőszak elleni szerveződését. Ez volt az első kísérlet arra is, hogy az adatokból és megélt tapasztalatokból egy improvizációalapú, részvételi filmes projekt segítségével fogalmazzuk meg a fiatalok nézeteit egy rettenetes helyzetről és ezt cselekvésre ösztönző módon juttassuk el a szélesebb közönséghez. Az etnográfia lényegét tekintve improvizatív. Alapvető eszközeit az aktuális környezethez, felhasználóhoz, közönséghez és a célhoz igazodva lehet folyamatosan kombinálni. Az improvizatív filmezésre ugyanez a rugalmasság jellemző. Az etnográfiai alapú improvizatív film reprezentációs szabályai megkövetelik, hogy az összetett narratíva elemei (nyelv, történet, helyszín, szereplők és megjelenésük, kellékek) a helyszínt és a történelmi időszakot hitelesen jelenítsék meg, és az ottani fiatalok aktív részvételével valósuljanak meg. A filmre vett kritikai dráma abban kell gyökerezzen, ahogyan maguk a színészek értik – testbe ágyazott és intellektuális módon – a narratívát létrehozó strukturális tényezőket és hogy mit lehetne tenni ellenük. A hitelesség helyi színészek bevonásával érhető el, akik meg is élték és kutatták is a filmben ábrázolandó helyzetet, és akik tapasztalataik összességét képesek összefüggő történetté és improvizatív forgatókönyvvé alakítani. A *Nehéz kiút* jó példája ennek a folyamatnak.

Bizonyított, hogy a PAR egyéni és társadalmi szinten is transzformatív, de a társadalmi változások a politikai döntéshozók oktatásán, a közösségi szerveződésen és az érdekvégyesítésen keresztül megvalósuló intézkedésektől várhatóak. A társadalmi változásra irányuló erőfeszítések továbbra is személyes párbeszédet és mozgósítást igényelnek. Ma-napság a fiatalok, ahogy sokan mások, a közösségi médiát használják véleményük kifejezésére, ott folytatnak érdekvégyesítő munkát és mozgósítanak az offline kampányokhoz. A fiatalok által készített kísérőanyagokkal ellátott rövidfilmek publikus megosztása a Facebookon, YouTube-on vagy weboldalakon olyan fenntartható térbeli és időbeli elérés és hatást biztosít, ami messze felülmúlja a helyspecifikus érdekvégyesítést. A Közösségkutató Intézet ifjúsági filmjei felkerülnek ezekre az oldalakra, ahol nagyobb kampánytörekvések részeként tekinthetők meg. Az újabb technológiák – okostelefonok, táblagépek, fényképezőgépek és videokamerák – világszerte elérhetőek. A fiatalokkal végzett részvételi akciókutatás társadalmi változásért és igazságosságért folytatott kampányainak kortárs infrastruktúrája a kutatás, a filmes reprezentáció, a helyszíni és internetes szervezés összjátékából fog kialakulni, helyben és globálisan egyaránt.

Fordította: Orbán Katalin

Hivatkozott irodalom

- Bandura, Albert (1994): Self Efficacy. In *Encyclopedia of Human Behavior. Volume 4*. Vilayanur S. Ramachandran (szerk.). New York: Academic Press, 71–81.
- Berg, Marlene, Emil Coman és Jean J. Schensul (2009): Youth Action Research for Prevention. A Multi-Level Intervention Designed to Increase Efficacy and Empowerment among Urban Youth. *American Journal of Community Psychology* 43(3–4): 345–359. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10464-009-9231-2>
- Boal, Augusto (1992): *Games for Actors and Non-Actors*. London: Routledge.
- Cammarota, Julio és Michelle Fine (2010): *Revolutionizing Education: Youth Participatory Action Research in Motion*. London: Routledge.
- Cohen, Cathy J., Joseph Kahne, Benjamin Bowyer, Ellen Middaugh és Jon Rogowski (2013): *Participatory Politics. New Media and Youth Political Action*. Oakland, CA: MacArthur Research Network on Youth & Participatory Politics. Interneten: http://ypp.dmlcentral.net/sites/default/files/publications/Participatory_Politics_Report.pdf (letöltve: 2021. október 23.).
- Chowdhury, Ataharul Huq, Helen Hambly Odame és Michael Hauser (2010): With or without a Script? Comparing Two Styles of Participatory Video on Enhancing Local Seed Innovation System in Bangladesh. *Journal of Agricultural Education and Extension* 16(4): 355–371. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1389224X.2010.515056>
- Christens, Brian D. és Tom Dolan (2011): Interweaving Youth Development, Community Development, and Social Change through Youth Organizing. *Youth & Society* 43(2): 528–548. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0044118X10383647>
- Darder, Antonia, Marta Baltodano és Rodolfo D. Torres (szerk.) (2003): *The Critical Pedagogy Reader*. London: Psychology Press.
- Denzin, Norman K. (2003): *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Escobar, Arturo (2008): *Territories of Difference. Place, Movements, Life, Redes*. Baltimore, MD: John Hopkins Franklin Center.
- Freire, Paulo (1970): *Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: Harvard Educational Review and Center for the Study of Development and Social Change.
- Freire, Paulo (2008): Teachers as Cultural Workers. In *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. Marilyn Cochran-Smith, Sharon Feiman-Nemser, D. John McIntyre és Kelly E. Demers (szerk.). London: Routledge, 208–213.
- Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Giroux, Henry A. (1989): *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. London: Routledge.
- Howard, Leigh Anne (2004): Speaking Theatre/Doing Pedagogy. Revisiting Theatre of the Oppressed. *Communication Education* 53(3): 217–233. DOI: <https://doi.org/10.1080/0363452042000265161>
- Mosher, Heather (2012): Creating Participatory Ethnographic Videos. In *Specialized Ethnographic Methods. A Mixed Methods Approach*. Jean J. Schensul és Margaret D. LeCompte (szerk.). Lanham, MD: AltaMira Press, 363–410.
- Radcliffe, David (1998): *Charter Oak Terrace. Life, Death and Rebirth of a Public Housing Project*. Hartford, CT: Southside Media.
- Rothschild, Jacob Edward (2014): *Race, Gender, and Deliberative Democracy. Overcoming Oppression through the Theatre of the Oppressed*. University of Southern Mississippi, Hattiesburg. Master's Theses. Paper 24. Interneten: http://aquila.usm.edu/masters_theses/24. (letöltve: 2021. október 27.).
- Schensul, Jean J. (1998): Community-Based Risk Prevention with Urban Youth. *School Psychology Review* 27(2): 233–245. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085911>
- Schensul, Jean J. (2011): Building an Applied Educational Anthropology beyond the Academy. In *A Companion to the Anthropology of Education*. Bradley A. U. Levinson és M. Pollock (szerk.). Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 112–134.
- Schensul, Jean J. (2012): Youth Participatory Action Research. In *Encyclopedia of Action Research. Volume 2*. David Coghlan és Mary Brydon-Miller (szerk.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 831–834.
- Schensul, Jean J., és Marlene Berg (2004): Youth Participatory Action Research. A Transformative Approach to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* 10(3): 767–780.
- Schensul, Jean J., Marlene Berg, Daniel Schensul és Sandra Sydlo (2004): Core Elements of Participatory Action Research for Educational Empowerment and Risk Prevention with Urban Youth. *Practicing Anthropology* 26(2): 5–9. DOI: <https://doi.org/10.17730/praa.26.2.k287g8jh47855437>

Watts, Roderick J., Matthew A. Diemer és Adam M. Voight (2011): Critical Consciousness. Current Status and Future Directions. *New Directions for Child and Adolescent Development* (134): 43–57. DOI: <https://doi.org/10.1002/cd.310>

Weiss, Judith A. (1989): Teyocoyani and the Nicaraguan Theatre. *Latin American Theatre Review* 23(1): 71–78.

Campbell Dalglish

író, filmrendező, producer, alapító igazgató, D'Arc Productions, oktató, City College of New York (USA)

Jean Schensul

kulturális antropológus, az alkalmazott (orvosi) antropológia kutatója, alapító és szenior kutató, Közösségkutatási Intézet (Institute for Community Research), oktató, Yale Egyetem Interdiszciplináris AIDS-kutatások Központja (CIRA – Center for Interdisciplinary Research on AIDS) (USA)

Müllner András

„To be continue...”

Reflexiók a kortárs részvételi videós projektek egy példájával kapcsolatban

Absztrakt: Tanulmányomban történeti és kortárs példákon keresztül mutatom be a részvételi filmet/videót mint olyan vizuális társadalomkutatási módszert, amely elsősorban marginalizált csoportok emancipációját célozza az adott csoport tagjainak aktív részvételével. A fejlesztési területeken, illetve részvételi akciókutatásokban alkalmazott technika paradigmatis példája a Kanadai Országos Filmtestület másfél évtizedes programja, a Challenge for Change, azon belül az 1967-ben, Fogo-szigetén készült filmsorozat. Ennek, illetve az azóta folytatott hasonló jellegű fejlesztő kutatásoknak az alapján születtek meg a részvételi film definíciói. Ezekből ismertetek néhányat, és kitérek a részvételi videó módszerében rejlő lehetőségekre és csapdákra, illetve néhány olyan vitára, amely meghatározta a részvételi videó történetét, szerteágazó felhasználását. A műfaj alapvető rokonságban van (történeti eredetét és valósághoz való viszonyát tekintve) a dokumentumfilmmel, de annak produkciós gyakorlatában paradigmaváltást hoz a filmkészítő szerepek megosztásával, „terítésével”, ami technikai jártassággal és a saját kép uralásának jogával társul. Ez lehetőség a saját társadalmi helyzet reflexiójára a filmkészítéshez kapcsolódó dialogikus helyzetekben és lehetőség a cselekvésre. Ezt a paradigmaváltást a tanulmányban a „kívülrre kerülés” (*displacement*) metaforájának átfunkcionálására tett kísérlettel próbálom illusztrálni. A tanulmány utolsó részében a leforgatott filmeket vizsgálom, és a saját projekt erősségeinek, illetve hiányosságainak bemutatásával igyekszem felmérni a folytatás lehetőségeit.

Kulcsszavak: részvételi videó, Challenge for Change, a kamera mint katalizátor, ifjúsági részvételi akciókutatás (IRAK), kívülre kerülés/áthelyezés/*displacement*

Agonikus bevezető siettető vágyakról és lassú megfontolásokról

A helyiek által Alapítványi Háznak is nevezett dunaszekcsői Lugio Mansio étkezője zsúfolásig megtelt a részvételi filmes tábor záró eseményén, 2021. augusztus 7-én szombaton este. A szűnyogok elviselhetetlen tömegben támadtak a már apadó, de még mindig magas vízállású Duna felől, a közönség azonban türelmesen várakozott. A vetítés jelentős csúszással kezdődött, mert a táborban készült mozgóképek nagy részét a vágók aznap tudták csak megvágni és így véglegesíteni, legalábbis ideiglenesen véglegesíteni, úgy mond „berekeszteni” – „To be continue...”, ahogy a thriller-maffiafilm-fantasy műfajokat egyaránt megelevenítő *Keresztapa* című film végén a tört angolságú, de annál baljósabb ígéret olvasható. A változó létszámú stábok az eltelt öt napban különféle típusú rövidfilmeket forgattak folyamatosan, először hétfőtől szerda estig külön-külön Tomoron és Dunaszekcsőn, aztán csütörtöktől szombat estig együtt Dunaszekcsőn. A szombati nap egy részét, nem értvén a vágáshoz, én töltöttem a fiatalokkal: egy „római” gályán áthajóztunk a szemben lévő partra és ott megfürödtünk a Dunában, már akinek kedve volt ehhez.¹ Délután a filmek vágásával párhuzamosan, az egyes stábok egymást felváltva még forgattak egy ún. „egysnites” videót. Ennek a videónak a leforgatása nagy szervezést és így sok időt igényelt, ahogy a vágás is; nem csoda, hogy késtünk. A hét órai kezdésből végül nyolc lett, ekkorra állt együtt minden feltétel a vetítéshez, ekkora győztük le a gyenge internet és az egyéb tényezők okozta akadályokat. Megéltük mindazt az aggodást, amit az egyik film címe ironikusan így foglal össze: *Csak egészség és internet legyen*. A tomori és dunaszekcsői fiatalokból, ez utóbbiak hozzátartozóiból, barátaiból és ismerőseiből, illetve a tábor filmes szakembereiből álló közönség figyelmét lassan magára vonta a projektor fényében kibontakozó kép. A nézők egy része nem tudta, mit fog látni, de igazából azok sem tudták, akik részt vettek a forgatásokon, hiszen a vágók által összeállított anyagot rajtuk kívül senki sem ismerte a vetítendő formában; a vágók pedig szintén nem ismerték egymás munkáit. Így, bár a résztvevőknek volt bizonyos sejtésük, a vetítendő huszonegy filmet, vagy legalábbis azok nagy részét lényegében mindenki ekkor látta először. A nézői pozíciónak ez a bizonytalansága teljes mértékben meghatározta a hangulatot, az izgalom a másfél órás vetítés alatt végig a tetőponton volt, és ez a fentiek tényében, és különösen a résztvevő fiatalok szempontjából érthető: lefilmeztek (lefilmeztük magunkat), de igazából nem tudjuk még, mit fogunk látni. Be kell vallani, hogy ez nem felel meg a részvételi videó erős etikai maximájának. Bár a filmekben szereplők közül mindenki tudni vélte, milyen helyzetben filmezték le (kivételem nélkül önkéntes alapon), milyen képeken és hogyan jelenik majd meg a vásznon, de a filmmel kapcsolatos egyik alapvető felismerésnek,

A tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott 131868 azonosítószámú, „A magyarországi részvételi filmkultúra története és jelenlegi gyakorlatai, különös tekintettel a sérülékeny kisebbségi csoportok önreprezentációjára” című OTKA-kutatás keretében készült. A pályázat anyaga tanulmány formájában is megjelent (Müllner 2020a).

¹ A római galya a térség történelmi múltjától kap jelentést. Dunaszekcső Lugio néven római település volt, itt húzódott a *limes*, a Római Birodalom Pannónia nevű provinciáját a barbárok uralta vidéktől elválasztó határ. A túlsó parti kiránduláson majdnem elmentünk a római erődítmény folyóparti romjaihoz, de aztán a fürdés mellett döntötünk. Ez a közös fürdés rituális és szimbolikus jellegű volt. A szekcsői és tomori fiatalokkal együtt átkelni a határt jelentő folyón és megfürödni abban az aktuális részvételi filmes program betetőzése lett számomra. Talán nem véletlen, hogy ezt az eseményt senki sem rögzítette, mert a közös fürdés okozta öröm kioltotta a reflexív rögzítés vágyát.

annak tehát, hogy idegenként képes megjeleníteni a legismerősebbet, így önmagunkat is,² talán erősebb gátlásnak kellett volna lenni, mint a vágnak, hogy végre viszontlássuk önmagunkat a mozgóképen, és mások is lássák, milyenek vagyunk. Ez a viszony a *lassúságra* figyelmeztető etikai maxima és a kép befogadására irányuló *sürgető* vágy között agonikusnak (versenyszerűnek) nevezhető, de egyben természetesnek is. A sürgető vágy az azt éltető pillanatban nem, vagy csak nehezen kap reflexiók keretét, mert ez mindig hajlamos csak utólag ráhelyeződni az eseményre. Talán tervezhettük volna tudatosabban a vetítést; talán megnézethettük volna (egyenként?) mindenkivel a filmeket, hogy tetszik-e neki a róla alkotott kép. De érthető, hogy ez nem lett volna életszerű, és kifejezetten a projektben résztvevő fiatalok számára nem lett volna az, akik már alig várták, hogy úgy nézzék meg a filmeket, ahogy azok készültek – *közösségben megosztva* az élményt.

A vágy meghatározó magyarázó erővel bír, de van még egy-két szempont, ami a nyílt (legalábbis a résztvevők és a helyi közönség számára nyitott) vetítés mellett szól. Ezek közül az egyik a dunaszekcsői filmes hagyomány és annak konvenciói. A Dunaszekcső-Tomor programot egyrészt a gyerekeknek szóló dunaszekcsői filmes táborral kötöttük össze, másrészt Siroki László szokásos nyári tomori médiatáborával. Dunaszekcsőn Rumann Gábor filmes, közösségszervező és barátai a 2004-ben alapított Control Stúdió amatőr filmes egyesület keretei között szerveznek nyári filmes tábor gyerekeknek és felnőtteknek, utóbbi a *Képköznapok* (Rumann 2021). A táborban (majdnem) állandó, évente visszatérő csapattal és közönséggel dolgoznak; a záróvetítésre sokan érkeznek, szülők, rokonok, barátok, ismerősök, hogy fesztiválhangulatban várják a díjazást (ez utóbbi idén természetesen elmaradt, bár a versenyszellem végig ott munkált). Siroki László filmes és alapítványi munkatárs szintén a 2000-es évek eleje óta szervez Tomoron és környékén film- és médiatáborokat gyerekeknek (Gunther 2017, Siroki 2021), ebből nőtt ki a TomoRRow Youtube-csatorna. Siroki és Rumann is tagjai a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont kutatócsoportjának, és résztvevők a kutatóközpont négyéves OTKA-pályázatában.

A premiervetítéssel szoros összefüggésben lévő másik szempont, hogy az elkészült filmek elsősorban *játékos* művek lettek, és első látásra nem felelnek meg a kortárs részvételi videóval kapcsolatos, válságokra megoldásokat kereső fejlesztési elvárásoknak. A játékos jelleg amúgy némileg lazít a nyilvánosság elé bocsátás szigorú elvein, mivel a résztvevők nem nyilvánulnak meg érzékeny politikai témákban, és ebből a szempontból nem válnak kiszolgáltatottá. Ezzel együtt is különösen ügyeltünk és ügyelünk arra, hogy a filmek biztonságos környezetben kerüljenek közönség elé, és minden ilyen vetítési alkalom a résztvevők tudtával és beleegyezésével történjen.

A részvételi videó tágabb kontextusának megértéséhez először bele kell merülnünk abba a kérdésbe, hogy mi a kortárs részvételi videó definíciója (akár többes számban), illetve milyen definíciót alkotnak a kutatók a részvételi videóról történeti horizontban. Ezt követően meg kell vizsgálnunk a fiatalokat célzó mozgóképes részvételi projektek természetét egy-két példán keresztül. Végül, rátérve a saját kutatásunkra, bemutatom

2 „A filmben az ember nem ismeri föl saját járását, a lemeztől a hangját. Ezt kísérletek bizonyítják” (Benjamin 1980: 814), mondja Walter Benjamin Kafkáról szóló esszéjében, és ahogy az szinte törvényszerű, ő sem számol(hat) e tapasztalat történelmi beágyazottságával és ennek folytán változásával. De bármennyire változik is a saját képünkhöz való viszonyunk, az attól való elidegenedés potenciálisan bármikor felmerülhet, és akkor még nem beszéltünk arról, amikor nem az identifikáció a probléma, hanem a kiszolgáltatottságtól való félelem.

az elkészült filmeket és kontextusba helyezem azokat. Fontos, bár itt alig érintett kérdés, hogy a populáris kultúra befolyása vajon mennyiben teszi lehetővé a közösségek számára kritikus és életbevágó témák filmes megfogalmazását. Nincs-e kibékíthetetlen ellentét az említett hatás és a filmes projekt témája és célja között? A részvételi filmben közreműködő fiatalok igénye minden bizonnyal más jellegű, mint azoké a filmes és/vagy kutatóként működő, fejlesztésben érdekelt facilitátoroké, akik a marginalizált közösség problémáit dokumentumfilmen szeretnék viszont látni, az akadémia reflexivitás és a kritikai tudomány kívánalmainak, nem utolsósorban pedig a pályázati támogatók elvárásainak való megfelelés okán. Minden bizonnyal a játékfilm is funkcionálhat jól a problémák megragadásának szempontjából, sőt bizonyos helyzetekben hatékonyabban is, mint a dokumentumfilm. A jelen tanulmány célja tehát a részvételi videó mint kutatási módszer történetének a lehetőségekhez képest részletes áttekintése, mivel magyar nyelven eddig ilyen még nem született. Az áttekintés fókuszában elsősorban fiatalok részvételével lezajlott projektek állnak az elmúlt ötven évből, és ebbe a sorba illeszttem bele a saját projektünket is. Ez utóbbi egy hosszabb részvételi alapú kutatás első fizikailag és aktuálisan is lezajlott etapja. Alább bemutatom a tágabb időkeretet, amelyet a kutatás átfog, a kutatói előkészületeket, a projekt tervezését, az alkalmazott részvételi módszert, az együttműködő csoportok kiválasztásának folyamatát, a végeredmény (a filmek) elemzésének módszerét, a filmek nyilvánosságát, valamint a résztvevő csoportok együttműködésére vonatkozó további terveket.

Saját mozgóképes részvételi kutatás

Az ebben a tanulmányban ismertetett kutatásban a részvételi videót abban az értelemben használom, ahogy azt a nemzetközi (elsősorban angol nyelvű) szakirodalom szerzői körülírják. A definíciókat egy további fejezetben bővebben idézem, itt azt fontos hangsúlyozni, hogy olyan vizuális kutatási módszerről beszélünk, amelynek létezik kidolgozott módszertana (esetünkben ez a katalizátor módszertan, amelyet szintén részletesen tárgyalok egy következő fejezetben, illetve erről ír tanulmányában a módszertan kidolgozója, Haragonics Sári). A katalizátorként jellemzett kamera, illetve az erre épülő részvételi filmes módszertan alkalmazásának célja a kamerahasználton keresztül történő együttműködés elősegítése különböző csoportok között az identitások szabad performálása és összjátéka céljából, végső soron a társadalmi kohézió erősítésének reményében.

Ez a folyamat a mi esetünkben nem a 2021-es augusztusi táborral indult, hanem távolabbra nyúlunk vissza. Mindkét, az együttműködésre felkért helyszínnel évekre visszamenőleg ápolunk kapcsolatot. Siroki László a 2010 évek eleje óta visszatérő vendége az általam vezetett Romakép Műhely filmklubnak; a hallgatóimmal 2016-ban jártunk először Tomoron egy tehetséggondozási pályázat keretében, akkor interjúztunk és közösen néztünk filmeket, egyetemisták és tomoriak, egy kihelyezett Romakép Műhely keretében; a dunaszekcsóiakkal pedig 2019 óta ismerjük egymást. 2020 elején kezdődött az az OTKA-kutatás, amely a részvételi film történetét és magyarországi gyakorlatainak feltérképezését tűzte ki célul, és amelyben részvételi filmes projekteket is terveztünk megvalósítani. Mivel tisztában voltunk azzal, hogy a négyéves időtartam nehezen teszi lehetővé zöldmezős együttműködés kialakítását, ezért olyan szervezetekkel és szakemberekkel

fogtunk össze, akik már évek óta szerveztek filmes táborokat, illetve gyerekekkel közösen és viszonylag folyamatosan gyártanak mozgóképes tartalmat. A kutatással majdnem egyidőben kezdődött a koronavírus-járvány, így 2020 tavaszán a kutatócsoportunk részvételi filmes munkacsoportja egy online megvalósítandó filmes akcióba fogott, amelynek során első körben a résztvevő szakemberek készítettek filmeket a karanténhoz köthető élményeikről, majd a felkérésükre három, egymástól távol élő gyerekcsoport csinált ún. kihívás videókat, hogy azokon keresztül szólítsák meg egymást: Dunaszekcső, Hűvösvölgyi Gyermekotthon (Budapest), Tomor. A három helyszínen Rumann Gábor, Grosch Nándor és Siroki László voltak a segítő közvetítők, a sorozat címe „A maszk útja”. A filmes folyamatot arra (is) használtuk, hogy ismerkedjünk a fiatalokkal. Az elképzelésünk kezdetétől fogva az volt, hogy később lehetőség szerint egy személyes jelenlétben alapuló tábor szervezünk számukra, ezt már akkor a gyerekekkel közösen terveztük. A három közösségből kettővel intenzíven tudtuk tartani a kapcsolatot (Dunaszekcső, Tomor), 2021 tavaszán elkezdtük szervezni a nyári tábor. Mivel a táborba már konkrét napirenddel kellett érkezniük, és ha tágan is, de a katalizátor módszernek megfelelően előre meg szeretttük volna tervezni a táborban zajló filmes projekteket, ezért részletes szakmai programot írtunk, amelyben a vezető szerepet Haragonics Sári töltötte be, a két helyszín képviselőjében pedig Rumann Gábor és Siroki László is közreműködött a tervezésben. A táborban zajló filmes tevékenység részvételi jellegét a katalizátor módszertan garantálta. Ennek alapján az elkészülő filmek forgatókönyvét kis csoportokban, csoportvezetői facilitációval találták ki a gyerekek, ők maguk döntötték el, hogy épp milyen filmkészítői szerepet tanulnak és vállalnak, valamint a kamera melyik oldalán szeretnének lenni. Ők döntöttek a filmek zenéjéről, ők választották ki a falubeli interjúalanyokat és a filmek helyszíneit. Az esetek többségében ők forgattak és a tábor végén (és közben is) aktívan részt vettek a vágás folyamatában. Mindeközben az edukációs folyamat duplán volt rétegzett, amennyiben a tapasztalattal bíró filmes szakemberek mellett olyan egyetemista csoportvezetők tevékenykedtek, akik egyetemi kurzuson sajátították el a részvételi filmes módszert, és egy hosszú hétvégén gyakorolták is azt a tábor megelőzően. Az általam vezetett kutatási napló tanúsága szerint a táborban készült filmekről intenzív beszélgetések folytak a tábor időtartama alatt. A filmekről a tanulmány utolsó előtti, filmelemző fejezetében írok részletesen, itt csak annyit jegyzek meg, hogy az alkalmazott módszernek megfelelően az előre meghatározott játékok, filmes témák és műfajok célja az volt, hogy széles spektrumon támasszunk igényt a gyerekekben az együttműködésre. A vágás nélküli ún. „egysnites” videókból egy közösen koreografált mozgáson keresztüli csapatjáték, a „generációk” típusú filmekben a különböző életkorú és kulturális tapasztalattal rendelkező emberek kreatív párbeszéde, a „nyolctárgyas” filmekben a fiatalok kedvenc tárgyaikon keresztüli egymásra hangolódása, a „képeslapokban” pedig a távoli másíknak való üzenet megfogalmazása lett a végeredmény. Ezek a történések indokolják azt, hogy a táborban zajló tevékenységet részvételinek nevezzük, és reflexívnek, amennyiben minden alkalmat megragadtunk, hogy beszélgessünk a filmekről, amelyeket folyamatosan újranéztünk, illetve a velünk épp történő eseményekről.

Az önreflexió szükséges eleme a saját kutatói értékelés is. A tábori együttlétet az online megkezdett kapcsolat fizikai találkozáson keresztüli mélyítésének terveztük és tartjuk most is, de a kutatási folyamatban csak egy, nem pedig végső állomásnak. A tábor után a

(gyerek)közösségekkel nem tudunk hosszú távú és fenntartható kapcsolatot kialakítani, vagy ha igen, a kapcsolat akkor is egyenetlen intentizásúvá vált az idő előrehaladtával. Ennek több oka is van, ezeket itt röviden érintem. Minden részvételi filmes projekt leggyengébb pontja az anyagi fenntarthatóság. Az eszközök, az oktatók napidíja, a szállás, az utazás és az ellátás költségei nagyon megnehezítik a kapcsolat fenntartását. Jelen esetben ehhez két további tényező is hozzájárult: az egyik a távolság, ami a három helyszínt és az ott élőket elválasztja egymástól, a másik pedig a járvány. Ez utóbbi miatt nem tudunk vetítést tartani Tomoron, a minket fogadni szándékozó intézmény lemondta a 2021 végére tervezett programot. (Tomoron végül 2022 februárjában tudtuk levetíteni a filmet.) Ezzel együtt a táborra tekinthetünk úgy, mint egy folyamat részére: egyrészt hosszú előkészítő munka előzte meg, és maga az együttlét ezt a folyamatot tetőzte be; másrészt szándék szerint prototípusként szolgál a következő tábor számára, amely már a tervezési szakaszban van.

Mégis, teljes joggal kérdezheti az akcióorientált részvételi kutatásban jártas szakértő, hogy miért nevezzük részvételinek a kutatásunkat – a hatnapos együttlét a maga rövidségében és időbeli zárványjellegében nem engedi, hogy így címkézzük a kezdeményezést. Ez a kritika érthető, hiszen a részvételi akciókutatások hónapokig, évekig tartanak, ebből a szempontból kisajátításnak tűnik a módszer nevének a jelen kísérletre alkalmazása. Nincs szándékomban parttalanán tágítani a részvételi akciókutatás definícióját, de egy lehetséges kompromisszum (vagy a további konstruktív vita) érdekében megfontolandók a következő szempontok. Bár a részvételi film egyik nagy elődjének tartják Sol Worth és John Adair 1966-ban zajlott három hónapos, navahó őslakos fiatalokkal közös filmprojektjét, ez a tartam egyszerre tűnik rövidnek egy abban a korban és akadémiai közegeben megszokott és elvárt antropológiai kutatáshoz képest, ugyanakkor hosszúnak egy mai részvételi filmakcióhoz képest. Michael Stewart társadalomantropológus e számban olvasható tanulmányának példái a londoni iskolákban tartott részvételi filmes tematikus hetekről, vagy az Insight Share nevű részvételi filmes szervezet pár napig tartó globális projektjei szintén előhívhatják a fent említett kritikát – mindkét esetben viszonylag rövid projektekről beszélünk, amelyekben a kutatók és filmesek hátrányos helyzetű csoportokkal dolgoznak együtt.

A hatvanas évektől egyre többször állították a filmet a részvételi alapú társadalomkutatás szolgálatába, ami ugyanakkor azt is jelentette, hogy a kutatás hagyományos időkeretei átalakultak, éppen a filmes beavatkozás jellegéből adódóan. Természetesen nem szűntek meg a hosszú távú programok, de mellettük kialakultak azok is, amelyek rövidebb időtartamban zajlottak. A filmkészítés mindig egy magas intenzitású, sűrű tevékenység, ezért célszerű egy-egy rövid, de megszakítatlan együttlétre koncentrálni. Itt az intervenció, vagyis a részvételi akciókutatás révén létrejött termék maga a film, amely több célra is felhasználható. Valóban kétely övezheti azt az emancipációt, amelyet ilyen rövid idő alatt próbálnak előidézni. A mi esetünkben az akció emancipációs jellege egyrészt a filmkészítésben (filmezni tanulás és a saját kép előállításának lehetőségében) rejlik, másrészt a különböző társadalmi csoportok egymásra hangolásában. Mégis, a saját részvételi filmes akciónk tükrében is jól látszik az a feszültség, ami egy rövidtávú részvételi jellegű médiaprojekt és egy hosszútávú, részvételi alapú fejlesztési projekt között kitapintható. Ez a feszültség véleményem szerint a két megközelítés összekapcsolásával oldható fel.

A mozgóképes filmakciók önmagukban is legitimnek tekinthetők, de akkor kaphatnak mélyebb részvételi jelleget, ha implementálják őket akcióorientált részvételi kutatásokba, egyfajta kommunikációs protézisként. A saját OTKA-kutatásunk keretében is zajlik egy ilyen együttműködés Siklósbodony helyszínével (Müllner 2021).

Ami az ELTE Minor Média/Kultúra Kutatóközpont OTKA-kutatásának keretei között szervezett Dunaszekcső–Tomor együttműködést illeti, a folyamat nincs lezárva, hanem felfüggesztett állapotban várja, hogy folytassuk, elsőként budapesti és országos vetítésekkel, beszélgetésekkel, rövid hétvégi filmakciókkal, 2022 nyarán pedig a következő táborral. A táborral magával tehát arra vállalkoztunk, hogy két, egymástól térben és társadalmi hovatartozásban is távoli gyerekközösséget hozunk össze, és megteremtsük annak feltételeit, hogy közösen filmezzenek. A fentiek alapján 2022 közepén aktuálisan függőben lévő részvételi jellegű médiaprojektként tartom számon a kutatást.

A részvételi videózás definíciói és kezdetei

A részvételi videó mint társadalomkutatási, azon belül gyakran mint részvételi akciókutatási módszer az elmúlt két évtizedben terjedt el a fejlesztési iparban. Chris Lurch és Tony Roberts a részvételi videóról szóló szövegükben másokat idézve Paolo Freire „tudatosítás” (*conscientization*) fogalmával vonnak párhuzamot. „Miközben a résztvevők saját társadalmi közegükről készítenek filmet, a folyamat során megtanulják a kamerát »a világ olvasásának« kritikai eszközeként használni, reflektálni az őket érő társadalmi igazságtalanság okaira, és hatékonyabban artikulálni a változást a világban, amit el szeretnének érni” (Lurch és Roberts 2016: 1). Ahogy a szerzők mondják, a részvételi videóról szóló meghatározó szövegekben „a kritikai hangnak és az emancipatorikus szándéknak” ez a Freire-féle logikája meghatározó (Lurch és Roberts 2016: 1). A részvételi videót ebből következően alapvetően (bár nem kizárólagosan) hátrányos helyzetű és marginalizált csoportok körülményeinek részvételi alapú kutatására és javítására használják a fejlesztési területeken és a részvételi akciókutatásokban. Egy másik definíciós típus még jobban kihangsúlyozza a részvételi videó (vizuális) módszertanként történő megközelítését: „Mivel a részvételi videó gyakran a rejtett társadalmi viszonyok feltárására irányul, és közösségi cselekvést igyekszik generálni, ezért társadalmi beavatkozásként értelmezhető”, mondják Mitchell és szerzőtársai *A részvételi videó kézikönyve* című tanulmánygyűjtemény bevezetőjében (2012: 1). „A részvételi videó akcióorientált természetéből fakadóan akciókutatási módszertanként vagy a társadalmi változásként értett kutatás módszertanaként is tekinthetünk rá” (Mitchell et al. 2012: 1). Milne megközelítésében, aki az említett tanulmánygyűjtemény egyik szerkesztője, majd 2016-ban egy másik tanulmánygyűjtemény szerkesztője is volt,

a részvételi videó filmes gyakorlatok alkalmazása abból a célból, hogy kapcsolatba kerüljünk emberekkel és közösen hozunk létre beszélgetést és kutatást az ő érdekeiknek és lehetőségeiknek megfelelően. Tudományos kutatásként kritikai módon reflexívnek kell lennie, feminista és emancipatorikus episztemológiákba, valódi részvételiségbe ágyazottnak, és ha a résztvevők igénylik, képviselési funkcióban, a társadalmi változás eszközeként kell felhasználni (Milne 2016: 402).

A „feminista” jelző itt rendkívül fontos, hiszen a részvételi videót nagyon sokszor a hegemónikus patriarchális rendszer keretei között alkalmazzák, annak lebontása céljából, és így alanyai (társkutatói, résztvevői) sok esetben nők, női közösségek, fiatalok, gyerekek, a patriarchális hierarchiában valamilyen szempontból alárendeltként pozicionáltak. A férfitekintet (*gaze*) kritikáján edződött feminista gyakorlatokat idézi meg Sara Kindon is, amikor saját kutatásai alapján azt állítja, hogy „nincs egyértelmű kapcsolat egy adott látvány vagy tekintet létrejötté és az ágencia vagy a hang performanciája között” (2016: 501). A részvételi videó kritikai-feminista megközelítése mutathatja meg, hogy a kettő elválhat egymástól, és az a közösség, amelynek eredetileg a hangját akartuk meghallani, különböző okokból végül a konvencionális vizuális ábrázolás törvényeinek alávetett tárgy marad – őt látjuk, de mégsem, mert csak testével vesz részt az őt megszólító folyamatban és az őt ábrázoló képen.

Bár Richard Chalfen nem feltétlenül optimista a tudás felhalmozásának tekintetében, átfogó komparatív tanulmányában arra figyelmeztet, hogy nélkülözhetetlen a részvételi kutatások, azon belül a vizuális módszertannal támogatott kutatások történelmi horizontú ismerete, mert különben újra és újra „feltaláljuk a kereket” (2008: 28). Erre a figyelmeztetésre hallgatva az alábbiakban kitérek (igaz, erősen szelektív módon) a részvételi alapú filmzés néhány meghatározó példájára. Amennyiben a mozgóképes részvételiség jellegét a megszokottnál tágabban értjük, akkor annak eredetét az 1960-as évekre vezethetjük vissza. Amikor a kortárs kanadai videóművészt, Katerina Cizeket egy interjúban megkérdezték, hogy mit jelent számára a Challenge for Change/Société Nouvelle program (CfC/SN), amit 1967-ben indított útjára a Kanadai Országos Filmtestület (National Film Board of Canada, röviden NFB), ezt válaszolta: „[A CfC/SN óta n]em dokumentumfilmeket készítünk az emberekről, hanem médiaprojekteket csinálunk az emberekkel” (Miller 2010: 429). Ennek szellemében a CfC/SN vált tulajdonképpen a részvételi videós módszertannal facilitált fejlesztési programok prototípusává az 1970-es évektől egészen máig.

A CfC/SN egy 1967-ben elindított és 1980-ig működő aktivista részvételi filmes/videós projektsorozat volt. A program eredete a hatvanas évek közepére nyúlik vissza. Ez idő tájt az újfundlandi Fogo-szigeten halászatból élő falvak lakossága elszegényedett, és az állam az objektíve élehetetlen helyzetet az emberek városokba költöztetésével akarta megoldani. A lakosok ellenálltak, és a hosszú dokumentumfilmes múlttal rendelkező John Grierson elnökölte NFB az Újfundlandi Memorial Egyetemmel együttműködésben egy filmes intervencióssal állt elő a patthelyzet feloldása érdekében. A Donald Snowden és Colin Low filmesek vezette projekt célja az volt, hogy a falvak lakosaival a *cinéma direct* stílusában interjúkat készítsenek, filmre vegyék a közös beszélgetéseket, és az anyagot elvigyék más falvakba, illetve közvetítsék a kormányzati döntéshozók felé a helyiek problémáit, akiket aztán egy újabb film céljából összehoztak a Fogo-szigetiekkel. Összesen huszonhét film született ebben az egyszerre horizontális és vertikális kommunikációs folyamatban, amit „videóhídnak” is nevezhetünk (Cizek et al. 2009). A filmeket abban az időszakban összesen kb. háromezer ember látta a harmincöt vetítés során.³ Az érintettek itt még nem

3 A Fogo-folyamatban alkalmazott reflexív, valamint horizontális és vertikális kommunikációról lásd Corneil 2012; Yang 2012: 111; valamint Low et al. 2012: 49.

jelentek meg filmkészítőként,⁴ ennek ellenére a folyamatot alulról építkezőnek, demokratikusnak, és teljes mértékben részvételi alapúnak írják le. A Fogo-folyamat így valóban mintaként szolgált az utána következő projektek számára: elősegítette a szolidaritást az érintettek között, és településeket átfogó közösséget kovácsolt; erősítette a résztvevők politikai ágenciáját, újírta a kutatáshoz automatikusan kapcsolódó hatalmi szerepeket, elősegítette a reflexivitást és öntudatosságot. Mindezek mellett a legfontosabb eredmény az lett, hogy a szigetlakóknak nem kellett elhagyniuk az otthonukat, mert kormányzati segítséggel létrehoztak egy szövetkezetet, ez pedig lehetővé tette számukra a fenntartható gazdálkodást.⁵

A kívülre kerülés (*displacement*) jelentései

A fentiekből következően indokoltnak tűnik a kényszerű fizikai helyváltoztatás és a tárgyiasító dokumentumfilmkészítés között párhuzamot vonni, és leszögezni, hogy a CfC/SN programnak egyszerre sikerült megoldást találni mindkettőre, és túllépni mindkettőn. A kényszerű áthelyezés nem csak fizikai értelemben gyakori megélt sorsa a marginalizált közösségeknek, de a 20. század során átvitt értelemben is ezt éltek meg a róluk készült dokumentumfilmek révén. Ha a fogo-szigeti lakosokat egy olyan tárgyiasító és/vagy viktimizáló hagyománynak megfelelően ábrázolták volna, melyben „[a] társadalmi szereplő egy olyan reprezentációs és intézményes diskurzusnak az áldozatává válik, amely megfosztja őt a hangjától és a cselekvőképességétől a filmben” (Corneil 2012: 20), akkor az ábrázolás folyamatából kiszorulva, azon mintegy kívülre kerülve talán esélyük sem lett volna a radikális és dialogikus érdekképviselőre, amely negatív folyamat eredményeként megjósolhatóan *fizikailag is kívül kerültek volna* az otthonuknak tekintett szigetről. A reprezentáció minősége, bár önmagában nem megoldás egy összetett társadalmi-gazdasági helyzetben, összekapcsolódik a materiális viszonyokkal, és azok fejlődését elősegítheti vagy éppen hátráltathatja, ez többek között a tágan értett nyelvi vagy reprezentációs fordulathoz (is) köthető médiaantropológia felismerése. A reprezentáció feletti ellenőrzés demokratikus megosztását nevezi Corneil a hozzáférés etikájának (*ethics of access*):

4 Többek szerint a kamera kézbevétele a részvételi videó definíciójának alapja (lásd pl. Chalfen 2008). A témában több tanulmánygyűjteményt szerkesztő Milne szerint azonban túl kell lépniünk a részvételi videónak azon a definícióján, amely szerint kizárólag csak a filmen való megjelenés, illetve a filmezés technikai folyamatába való bevonódás tesz egy filmes projektet részvételivé. A részvétel mértéke változó lehet (szituatív), és nem kell konkrét filmes képességekkel felruházni a csoportot ahhoz, hogy részvételinek nevezhessük a folyamatot (Milne 2016: 402).

5 A CfC/SN egyik első filmje a *Billy Crane Moves Away* volt ('Billy Crane elköltözik', 1967). A tizenhét perces dokumentumfilmben a címszereplő halász, Billy Crane válaszol a neki feltett kérdésekre, például, hogy miért költözik el a Fogo-szigetről, mi történik a fogoi halászokkal, miért éppen Torontóba megy és ott mit fog csinálni, tervezi-e, hogy egyszer visszatér stb. Ami a *Billy Crane...*-t egy klasszikus interjúalapú panaszfilmtől megkülönbözteti, az a CfC/SN védjegye: a filmet elsősorban és első (horizontális) körben nem a képzelt nemzeti, hanem a lokális közösség számára gyártották, azon érintettek számára, akik Billy Crane-hez hasonló életkörülmények között éltek. A filmet nekik vetítették le, a film vetítése után pedig beszélgetést kezdeményeztek, amit ugyancsak rögzítettek. A CfC tehát a közösség, a közös érintettség tudatosítását célozta, a beszélni/beszélgetni hagyni módszerével. A második volt a vertikális kör, amikor a kormányzati szereplőkhöz eljuttatták a felvételeket.

A hozzáférés etikája alatt a dokumentumfilm egy olyan megközelítését érthetjük, amely a közönségnek és a társadalmi szereplőknek a sokszorosító eszközökhöz való nagyobb hozzáférésére törekszik, akár erősebb önreflexió által a filmkészítők oldaláról, akár a technológiához és a reprezentáció feletti ellenőrzéshez való nagyobb hozzáférés által a szubjektumok és közösségek oldaláról (Corneil 2012: 20).

A CfC/SN programot, valamint annak részeként a Fogo-folyamatot a hatvanas évek polgárjogi mozgalmainak egy példájaként elemző Corneil Bill Nichols metaforáját idézi, amely szerint a hagyományos dokumentumfilmben az ábrázoló és az ábrázolt hatalmi pozíciója közti különbség eredményeként, mivel kizárólag az előbbinek van autoritása a reprezentáció felett, az utóbbi „egy kívülre kerülést tapasztal meg” (*experiences a displacement*) (Nichols, idézi Corneil 2012: 20). Szükségét érzem, hogy az eredeti szöveghelyet is idézzem:

A térrel kapcsolatos politika, a határok felügyelete és a távotartó eljárások alkalmazása rejlik Brian Winstonnak a dokumentumfilm feltáró (*expository*) hagyományára vonatkozó kritikájában, amely [filmes hagyomány] az alanyait áldozatként konstruálja meg. (Az áldozat pozíciója felidézi a dokumentumfilm fixációját a halálra: a viktimizáció az individuum megcsonkítása vagy meggyilkolása egy típus vagy egy sztereotípa létrehozása érdekében.) A filmkészítő és a társadalmi cselekvő is ugyanabban a történeti világban élnek, de csak egyiküknek van autoritása, hogy ábrázolja [ezt a világot]; a másik, aki a film alanyaként szolgál, *egy kívülre kerülést tapasztal meg*. Bár testi és etikai értelemben is távoliként, de a filmkészítő tartja magánál az ellenőrző hangot, és a film alanya *kívülre kerül* egy redukált, esszencializált sztereotípa mitikus birodalmába, legtöbbször romantikus hősként vagy hatalom nélküli áldozatként⁶ (Nichols 1991: 91 – kiemelés a szerzőtől).

Bár ezen a szöveghelyen nem teszi, Nichols könyvének más helyein megidézi Freudot, sőt az áthelyezés (angolul *displacement*) freudi fogalmát is. A két fajta *displacement*, a társadalmi és mediális értelemben vett reprezentációs „kívülre kerülés” és a freudi értelemben vett „áthelyezés” között a következőképpen teremt kapcsolatot. A Másik, ahogy Nichols írja Edward Said orientalizmus fogalmára hivatkozva, egy nem létező, csak

képzeltbeli konstrukció, egy freudi áthelyezés, mellyel felülírják a valódi lényt vagy csoportot. A Másik pusztá reprezentáció, és ebben a kontextusban a nem fehér, nem férfi, nem heteroszexuális, nem nyugati, nem kapitalista, mint minden, amire nekünk szükségünk van, akik mindazok vagyunk, ami a Másik nem lehet (Nichols 1991: 287).

A *displacement* fogalmán keresztül a pszichológiai és a szociológiai jelenség összekapcsolódhat, mintegy tükrözik egymást. Az áthelyezés Freudnál a tudattalan egy helyettesítő védekezési stratégiája, hogy kommunikálja azokat az elfojtott vágyakat, illetve traumákat, amelyek tudatosítása ugyanakkor a tudat védekező mechanizmusa által felállított akadályba

⁶ Az idézet Winston-hivatkozása azért rendkívül érdekes, mert Winston tanulmányában John Grierson a viktimizáló hagyomány alapító atyjaként látjuk, ugyanakkor ő volt a Kanadai Országos Filmtestület alapító atyja is, amely a hatvanas évektől tudatosan törekedett arra, hogy a részvételi-aktivista filmezés révén (lásd CfC/SN) leszármoljon a dokumentumfilm viktimizáló hagyományával. A *displacement* fogalmát szintén hasznosító Trencsényi és Vlad szerzőpáros így fogalmaz: „a történelmi személy filmi karakterre, a személyes történetek médiareprezentációkká” alakítása (Trencsényi és Vlad 2021: 117).

ütközik. Az áthelyezés freudi értelemben a tudattalan kommunikációja, de egy olyan reprezentáció, amelyből kiszorul, amelyen kívülre kerül az, aki az áthelyezés főszereplője. Bár álmaink főszereplői mi vagyunk, de nem tudatosan irányítjuk az álombeli folyamatot, csak mintegy elszenvedjük a tudattalan tárgyiasító munkáját. Ezzel párhuzamosan, a sztereotipizáló (áldozati, hősi vagy éppen lealacsonyító, áldozathibáztató) dokumentumfilmek egy végtelenül ismétlődő álomhoz hasonlatosan helyezik a reprezentáción *kívülre, helyezik át* azokat, akikről szólnak – és persze azok vágyait is megjelenítik áttételesen, akik irányítják ezeket a reprezentációkat. A marginalizált élethelyzetű fogoi halászok számára a részvételi filmes projekt, illetve az annak eredményeként létrejövő videóhíd is egyfajta áthelyezésként működött köztük (azaz az alárendeltek) és a hatalmon lévők között, de a dolog lényege éppen az, hogy ez a folyamat nem csak egy egyszerű áthelyezés volt, mert akkor pusztán egy szimbolikus reprezentáció lett volna a végeredmény, egy megfajthetetlen és végtelenül ismétlődő álom. A cél a hátrányos társadalmi helyzet tudatosítása volt a filmekről szóló közösségi beszélgetések során, tehát a pszichoanalitikus analógiát folytatva, egyfajta *szocioanalitikus folyamat*. (*Bio-documentary*, vagyis önéletrajzi dokumentumfilm helyett *socio-documentary*, vagyis közösségi dokumentumfilm, Sol Worth és Richard Chalfen kifejezésével élve.)⁷

A *displacement* fogalmában rejlő pozitív metaforikus potenciál kiaknázzható a fogalom átfunkcionálásával. A szubjektum és a közösség szintjén passzív módon elszenvedett „kívülre kerülés”, más szóval a reprezentációból való kiszorulás ellensúlyozható egy másik „kívülre kerüléssel”, amely egy reflexív áthelyezés során történik, történhet meg. A „kívülre kerülés” (*displacement*) annak nicholsi és freudi értelmében is tárgyiasulást és elidegenedett kommunikációt jelent, de ugyanez a fogalom átfunkcionálva reflexív és hatékony kommunikációt is jelenthet az egymástól távol lévő, a hatalmi hierarchiában más-más helyet elfoglaló, vagy eltérő kommunikációs protokollt működtető felek között. Kívül kerülni egy kísérteties ismétlődésen azt jelenti, hogy a közösség egy vizuális intervenció révén áthelyeződik, kilép a panasz ördögi körforgásából, és reflexiós funkcióban működő szocioanalitikus folyamat részévé válik. Mindez persze nem csak a hatalmi pozícióban lévőket billenti ki nyugalmi helyzetükből, hanem magának a közösségnek is kihívás, a megszokott monotonitásból való kizökkenés.

A táborban résztvevő fiatalok maguk által definiáltak lettek térben és időben meghatározottak („tomoriak” és „dunaszekcsőiek”, illetve az idősebbektől jól elkülöníthető „generációk”), a művészettel és a kultúrával elkötelezettek („film- és zenerajongók”, „előadóművészek”), a képzelet és a valóság határán egyensúlyozók (a dokufikciók készítésekor) stb. A fiatalokkal (kis- és nagykamaszokkal, fiatal felnőttekkel) való részvételi filmes közösségi munka éppen a fentiek miatt rendkívül kritikus, ugyanis ennek a korosztálynak az identitása, jobban mondva interszekcionális identitáskomplexuma épp kialakulóban

7 A tudatosítás fogalmának az akciókutatásban való hasznosítása Kurt Lewinre (tervezés-akció-megfigyelés-reflexió-újratervezés), míg a kritikai pedagógiában való felhasználása többek között Paolo Freirére vezethető vissza (Horváth és Oblath 2015: 88). A rövid definíció szerint „[a] társadalmi viszonyok tudatosítása, vagyis a saját hétköznapi környezetük [...] működésének rendszerszemponitú megértése” (Horváth és Oblath 2015: 65). A kritikai pedagógia szinonimája a transzformációs pedagógia. A kritikai vagy transzformációs pedagógia részvételi improvizációs technikái színházi eredetűek, de a szakirodalomban létezik példa az improvizációs technika filmkészítés során történő alkalmazására az ifjúságkutatásban (lásd Schensul és Dalglish tanulmányát a jelen számban).

van: egyesek épp belépnek a változás korába, mások benne vannak, megint mások kifele tartanak belőle. A fiatalok életkorukból adódóan is liminális állapotban vannak, megélt élethelyzetük a (fent más kontextusban már említett) „kívülrre kerülés” (*displacement*). A részvételi filmes folyamat ebbe a természetes átmenetiségbe érkezik meg, és a kérdés az, hogy miképpen tud interferálni azzal. A közös munka tétje tehát sokszor éppen az, hogy milyen módon sikerül a változásban lévő identitást megragadni, pozitív módon visszaigazolni és megerősíteni a rituálisnak is minősíthető folyamatban.

Láttuk, hogy a „kívülrre kerülés” fogalmának, folyamatának jelentése kombinálható Freud áthelyezés-fogalmával, valamint felülírható a szocioanalitikus önreflexió fogalmával. Mivel a felnőtté válás folyamatát a részvételi filmes akciókutatás szocioanalitikus potenciálja révén alapvető módon katalizálhatja, determinált jellegét kimozdíthatja, és más, a megszokottól eltérő irányt adhat az identitásfejlődésnek, ezért a „kívülrre kerülés” fogalmának felülírását, újrafunkcionálását a Victor Turnertől származó liminalitás fogalmán keresztül is megtehetjük. A részvételi filmes folyamat átmeneti ritusként közösségmegerősítő „társadalmi drámává” válhat. A részvételi film célja ugyanis, hogy az alany a „kívülrre kerülést” ne tárgyasított szereplőként élje meg, olyanként, akiről mások alkotnak képet, akivel önnön képe mintegy csak fátumszerűen megtörténik, és aki ezáltal önnön képétől elidegenedik, hanem olyan ágenciával rendelkező szereplőként, aki éppen a számára előírt, determinált társadalmi szerepből lép ki, hogy egy közösségi cselekvés során újraalkossa azt. Mindez nyilván soha nem adott és garantált, hanem szituációfüggő, relatív és változó jellegű. A Dunaszekcső–Tomor komplex táborig program esetében ez egyszerre történt a fizikai helyváltoztatással és átvitt értelemben, a mozgóképen megkonstruált identitások kimozdításával, relatívvá tételével, performatív „el- és kijátszásával”. Nem tagadható, hogy a sztereotipikusan rögzített identitásokból való „kívülrre kerülés” idealizált megvalósulásához képest az eredmények az esetek egy részében kevésbé meggyőzőek, vagy legalább ambivalensként értékelhetők. A következő fejezetben a részvételi videózás kritikai olvasataiból mutatok be néhányat, elsősorban a módszerről szóló szakirodalom alapján. A tanulmányom végén pedig megpróbálok a saját projektünk esetlegességeire, többek között a szabad identitás- és szubjektumpozíció megválasztásának korlátaira reflektálni.

A részvételi videózás kritikai

Bár a Fogo-folyamat hatása messze kiterjedt, Kanadában és globálisan is, és a projekt a vizuális média etikus használatának mintapéldája lett, valamint eszköz a közösség-szervezésben és a közösségen belüli és közösségek közti kommunikációban, Corneil tanulmányában a CfC/SN sikeréről szóló himnikus (vagy a részvételi filmesek gyakori fordulatával élve *celebratory*, avagy ’ünneplő’, ’dicsőítő’) szólam mégis kritikai keretbe helyeződik, az olvasó megismerheti az CfC/SN program sikerét árnyaló ambivalens eredményeket. Először is, a fókusz a médiaprojektekre és nem a közösség-szervezésre toldott, mondja Corneil (2012: 28), és ez a veszély mindig fenyegeti az ilyen típusú programokat. Továbbá ha a kisebbségeknek „hangot adnak” (ez a leggyakrabban visszatérő metafora a részvételi programokban), azzal megtörténik kisebbségként való megkülönböztetésük és

elhatárolásuk, és épp azok által, akik hangot adtak nekik.⁸ Ez az identitásra nehezedő reprezentációs teher (*burden of representation on identity*) lett volna, ami pedig az elmúlt ötven évben újra és újra megerősítette a bevont csoportok szegregációját, különösen akkor, mondja Corneil Foucault-ra hivatkozva, amikor „a hanghatásként, állításként, vagy a diskurzus rendjének egy termékeként szilárdul meg” (2012: 29).

A kulturális különbség intézményesítése a multikulturalitás projektjét nemcsak a különbség menedzselése és integrálása tekintetében határozza meg, hanem a különbségen alapuló azonosítás és elkülönítés tekintetében is. Ez a konstrukció egy közös másságot teremt meg, azokét az „emberekét”, akikkel a szolidaritás lehetetlen a különbség súlya alatt (Marchessault, idézi Corneil 2012: 29).

Ezek az észrevételek a mai napig tanulsággal szolgálhatnak minden részvételi filmes projekt számára: kívánatos, hogy az együttműködő partnerek számára a szabad identitás- és szubjektumpozíció megválasztására minden pillanatban nyitott legyen a lehetőség, mert csak így lehet ellensúlyozni a (többség által projektált módon, de sokszor az érintett kisebbség által is internalizált módon) determinált identitásoknak és a reprezentáció terhének a súlyát. A Dunaszekcső–Tomor tábor során a performatív identitásprojekciók és vállalások belülről jöttek létre, vagy természetes módon alakultak. A dunaszekcsőiek „tomoriakként” szólították meg képeslap-videóüzenetükben a másik felet, és viszont ugyanígy (a tomoriak „dunaszekcsőiekként”).

A tudattalan vagy reflektálatlan performatívumreflexek mellett a technológia tudattalanjáról is beszélhetünk (Walter Benjamin szavával élve, az optikai tudattalanról), a kettő pedig messze nem független egymástól. A dicsőítő-ünnepelő diskurzus ellensúlyaként a 2010-es években kialakult reflexív kritikának számtalan példája létezik, itt egyet emelek ki ezek közül. Sara Kindon úgy látja, hogy a nemzetközi liberális közösségfejlesztési diskurzusok a személyes és közösségi képessé tételről és a részvételi videóról emancipatorikus retorikával beszélnek, amennyiben a világra való másként „tekintést” (*gaze*) összekapcsolják a kritikai öntudatra ébresztéssel, a megnövekedett ágenciával és a politikai „hang” megszületésével. A résztvevők a kamera másik oldalán egy új, reflexív és független (*detached*) nézőpontot nyernek, így haladnak az émikustól az étikus perspektíva felé, így a világuk mint megváltoztatható ügy jön létre a számukra; már nem adótnak, sokkal inkább konstruálnak veszik ezt a világot, úgy tekintve rá, mint amin lehet változtatni. Továbbá a részvételi videó megváltoztatja a hatalmi hierarchiát, kiegyensúlyozza az

8 Saját példával élve, nyilvánvalóan nem segítettük volna a fiatalok közösségi dinamikáját, ha a tomoriakat „ci-gányként”, a dunaszekcsőieket pedig „magyarként” szerettük volna bevonni a filmkészítésbe. Az idézőjel azt hivatott jelezni, hogy ez a megkülönböztetés nem a saját szóhasználatom. A fejlesztési projektek többségi és privilegizált helyzetben lévő kezdeményezőinek diskurzusa is privilegizált, abban az értelemben, hogy nincsenek kényszerítve az (etnikai, nemzeti, csoport-) identitások kirekesztő használatára, ellentétben a kisebbségekkel. Így a pro-roma szövetséges többségek elsősorban és pozitív módon a kisebbségi identitást alapul véve tesznek (teszünk) különbséget: roma vs. nem roma. Ebben az ellentétben a viszonyítási pont mindig a hátrányos helyzetű csoport. A hétköznapi, többségek által rögzített és romák által is elsajátított diskurzus a többségit ruhazza fel magyar identitással, a kisebbségit pedig roma identitással, megvonva ez utóbbitól a magyar identitást, holott anyanyelve, kulturális identitása és jogi helyzete (állampolgársága) szempontjából a roma is magyar, minden kirekesztő nacionalista-populista politikai performatívum ellenére.

írástudatlanok helyzetét a tanultakkal szemben; a részvételi videó propagálói azt állítják, hogy a filmezés kollektív dimenziója, a visszajátszás és a megbeszélés egy szintre helyez egyenlővé tesz, mert a résztvevők szerepet cserélnek, így a hatalmi dinamika is változik. Kindon szerint azonban

a részvételi videónak technikai és társadalmi aspektusai is vannak. Eddig sok szó esett társadalmi és politikai vonzatairól, de fontolóra kell vennünk azokat a képessé tevő vagy épp gátló hatásokat, amelyek a technológiában foglalt láthatatlan rasszizált privilégiumból származnak, ha nagyobb „kognitív egyenlőséget” tartunk lehetségesnek. Egy ilyen kritikai éberség nélkül a társadalomföldrajz és egyéb tudományok képviselői nem lesznek képesek tudatosítani, hogy a kamera szeme alpból „fehér”, függetlenül kezelőjének testi vagy strukturálisan pozicionált karakterétől. Az is kockázatot rejt, hogy elfelejtik, a látás csinálása nem a test produktuma, hanem a társadalmi gyakorlat egy formája, amely dialogikus kapcsolatban van „az élet folyamatos zajlásával” (Kindon 2016: 496–497, 501).

Kindon Jackson kérdését ismétli: „Mennyire tiszta a módszertani újszülött, ha előtte nyugati fürdővízben mosdatták?” és ennek megfelelően hoz példát saját kutatásából, amelyet egy őslakos maori törzs tagjaival folytatott. A szerző szerint a videó nem képes pozitív módszertani eszközzé válni, ha nem támogatja az őslakos népek kulturális reprezentációit, csak a fehér tekintetet erősíti. Ez a vita valóban messzire vezet, hiszen a nyolcvanas évektől az antropológián belül kibontakozó új tudományos terület, a médiaantropológia egyik meghatározó diskurzusát jelenti. Faye Ginsburg szerint a nyugati „médiaszennyeződéstől” tartó antropológusok fausti szerződésként gondolnak az őslakosok és alárendelt csoportok kamerahasználatra való tanítására (1991). A technopesszimista dilemmával kapcsolatos érvelésükben Ginsburg és társai a máig legfontosabb médiaantropológiai tanulmánygyűjtemény bevezetőjében azt mondják, hogy míg az antropológusok aggódnak, addig az őslakosok feltétel nélkül használják az új technológiát.

Ahelyett, hogy kifogásoljuk az erőfeszítéseket, melyek a médiahasználatot, a kulturális és politikai elköteleződés kifejezési formáit célozzák, lássuk meg a filmnek és más tömegmédiuumoknak az egyre bővülő használatában növekvő kulturális tudatosságot és a kultúra stratégiai objektivációját (Ginsburg et al. 2002: 10).⁹

9 Trencsényi Klára és Vlad Naumescu egy friss tanulmányukban kiemelik az antropológiai filmnek a dokumentumfilmmel szembeni progresszív jellegét: „A művészmoziban vetített humanitárius dokumentumfilmeknek ez a típusa, amely az elmúlt években fesztiválokat és közönséget hódított meg, a felkavaró és elidegenítő média-képek ígéretes ellenpontjának tűnik. Ezeknek a dokumentumfilmeknek sikerült a fókusz a menekült emberek-ről mint kollektív szereplőkről a menekültekre mint individuális karakterekre irányítani, akiknek szubjektivitása művészi eszközök segítségével formálódik meg. Ennek ellenére a menekültek mégis hangtalanok maradtak, egy olyan történetbe írva, amely nem a sajátjuk. A saját történetmesélésük terének kialakítására tett kísérletek lassan válnak láthatóvá, és nem nyernek olyan plasztikus jelleget a dokumentumfilm-készítésben, mint amelyet az antropológiai filmkészítésben” (2021: 122). Tanulmányuk egy másik pontján hangsúlyozzák, hogy ez az antropológia tudományának természetéből fakad: „Mivel a gyarmatosított és marginalizált emberek tárgyasításának hosszú történetéről kritikai jellegű tapasztalataik vannak, az antropológusok jobban figyelnek mások szubjektív hangjára, mint a kortárs dokumentumfilmek. Mivel az etnográfiai gyakorlat a másik emberrel való találkozásra alapul, és ez a másik gyakran teszi próbára az etnográfus pozícióját, az antropológusok erősen reflexívvé váltak saját gyakorlatukkal kapcsolatban, és etikus viszonyra és tudásmegosztásra töreksznek e pozíció keresztlől” (Trencsényi és Naumescu 2021: 130).

A fiatalok bevonásával történő részvételi videózás példái

A *The Children of Fogo Island* (*A Fogo-szigeti gyerekek*) című film különbözik a Fogo-folyamat során készült többi filmtől.¹⁰ Ha összehasonlítjuk például a *Billy Crane...*-nel, akkor nyilvánvaló az eltérés: míg ez utóbbi egy felnőtt férfi beszámolója a helyben lehetetlen, folytathatatlan életéről és gazdálkodásról, addig a *The Children...* egy narráció nélküli életkép a helyi gyerekekről játék közben. Bár a filmkészítők itt-ott a vágás révén érzékelteni próbálják a negatív folyamatokat (a temetőről és sírokról készült képekre roncsautók és roncsbárkák képeit vágják, a kihalóban lévő vidék asszociációját támogatandó), de ezt a halvány és utalásszerűen megjelenő szociológiai látéletet feledtetik a játszó gyerekekről készült képek. Látható itt gólyalábon járás, sárkányeregetés, játékhajó-úsztatás, fürdés, tutajozás, és némely kockákon a gyerekek segítenek is a felnőtteknek („halteregetés” száritás céljából, szénarakodás). Visszatérő keretező motívum egy deszkabódé, amit a gyerekek sziklák közt cipelnek, újradeszkáznak, majd a film vége felé egy zenés-táncos előadás helyszínévé avanszál: szájharmónikaszóra két fiú kezd táncolni egymással a bódé előtt, a deszkából ácsolt mini színpadon. Bár kilóg a Fogo-filmek sorából, Colin Low mégis „a leghasznosabb filmnek” nevezte (*The Children...*). Operatőrétől azt kérte, hogy folyamatosan filmezze a gyerekeket, akik a projekt kezdetekor először a kamera köré gyűltek, aztán megunták a forgatást, és játszani kezdtek. Low minden gyereket bele akart foglalni a filmbe, aki feltűnt a kamera látókörében.

Minden esetben, amikor betértünk egy faluba, az első film, amit vetítettünk, *A Fogo-szigeti gyerekek* volt, és a sziget minden részéből szerepeltek gyerekek a filmben. A gyerekek energiája az embereket saját gyerekkorukra emlékeztette, és arra, amit szerettek a gyermekkorukban: a szabadságot, a végtelen játékot, az apjukkal való munkát a bárkákban. A másik dolog, ami szíven ütötte az embereket, a melankólia, amit a Fogo-szigeten láthatunk, de a filmet mégis elképesztő érdeklődés övezte (*The Children...*).

A gyerekekkel való kooperatív munka, amely a későbbi részvételi filmes projektekre jellemző, *A Fogo-szigeti gyerekek*-ben még nem jelenik meg; ez a kisfilm néprajzi jellegű dokumentumfilmként (gyerekjátékok katalógusaként) értelmezhető. A részvételiség abban mutatkozik meg, ahogy a gyerekek performálják magukat a kamera számára, illetve a film nyilvános „kiterjesztésében”, amikor is a közösségi vetítés dialógust indukál a nézőkben, akik a visszaemlékezés szerint a gyerekeikben saját maguk gyermekkorát látták. Ezen az allegorikusnak nevezhető bevonódáson keresztül az időt és a teret a melankólia kapcsolja össze, amennyiben a gyermekkor (és metonimikusan a játék és a szabadság) elmúlása feletti gyász árnyéka rávetül a tájra is, amely maga is épp elmúlóban van, épp most (akkor) válik elhagyatottá.¹¹ Innen nézve válhat érthetővé, miért is tekintett Low a filmre a leghasznosabbként: *A Fogo-szigeti gyerekek* gyakorlatilag összegyűjtötte a gyerekeket,

10 *Újfundland Projekt – A Fogo-szigeti gyerekek* című filmet a Kanadai Országos Filmtestület gyártotta a Challenge for Change program keretében Kanada Kormánya minisztériumaival és ügynökségeivel együttműködésben (*The Children of Fogo Island*).

11 Ez a „régén minden jobb volt” melankóliája, ami ironikus formában jelenik meg a Dunaszekcső–Tomor koprodukciókban.

egy mozgóképbe sűrítette őket, és ez a közösség (amit gyakorlatilag csak a filmesek hoztak létre a vágással) megalkotott egy másik közösséget – a szigetiek közösségét.

Ahogy a fenti példa mutatja, a kanadai állam élen járt a sérülékeny csoportok társadalmi inklúziójában, és ehhez a filmezésben rejló emancipációs potenciált is kiaknázta. A marginalizált csoportok között is a leghátrányosabb helyzetben a kanadai őslakos közösségek voltak. Az NFB 1969-ben létrehozta az az első őslakos forgatócsoportot (Indian Film Crew), akik polgárjogi és identitáspolitikai szempontból igen fontos dokumentumokat gyártottak.¹² Ehhez az őslakosokat érintő filmi emancipációs és polgárjogi mozgalomhoz kapcsolódott az újmédia eszközeivel a 2000-es években a Wapikoni, biztosítva így az őslakos kanadai részvételi-közösségi filmes hagyomány folytatását, elsősorban a fiatal korosztályra koncentrálva.¹³ Itt most mégis az USA-ban zajló, a Cfc/SN-hez hasonlóan paradigmatiszta projektekéről ejtenék néhány szót részletesebben. Ezek közül az első és egyik legmeghatározóbb a Sol Worth filmes és kommunikációkutató, John Adair antropológus, valamint az akkor még mesterszakos egyetemista, később elismert vizuális antropológus Richard Chalfen közreműködésével zajlott 1966-ban Pine Springsben, egy navahó közösségben. Ez a program megújította a vizuális antropológiát, és előzménye lett a nyolcvanas évektől kibontakozó médiaantropológiának. Nincs lehetőség részletesen ismertetni a kísérletet, amelyet egyébként a résztvevők egy könyvben megjelentettek (Worth és Adair 1972). Az alábbiakban két fogalom ismertetésére szorítkozom, az egyik az önéletrajzi dokumentumfilm (*bio-documentary* – Sol Worth terminusa), a másik a közösségi dokumentumfilm (*socio-documentary* – Richard Chalfen terminusa). Ez utóbbi vezet el Richard Chalfen életművéhez, aki a hetvenes évek elejétől meghatározó alakja lett a fiatalok részvételével zajló fotós és filmes projekteknek (lásd a honlapja releváns weboldalán elérhető publikációs listát).

A fiatal felnőtt navahók részvételével zajló interdiszciplináris (vizuális, kulturális és médiaantropológiai, valamint nyelvi-szemiotikai) kutatás kérdése az volt, hogy ha egy kultúrába bevezetnek egy új kommunikációs módot (mint ők a navahó kultúrába a filmet), akkor miféleképpen jelennek meg annak a kultúrának a mintázatai az új kommunikációs formában. A tézis tulajdonképpen a látás, és metonimikusan a látás helyettesítését szolgáló eszközök objektivitását vonta kétségbe, és ezt egy kultúrafüggő, vagyis tanult és megörökölt konvencióról szóló koncepcióval helyettesítette, mindezt Sapir és Whorf nyelvi relativista hipotézisére építve. Más szóval, a megújuló mozgóképes technikai infrastruktúra és a megújuló vizuális antropológia lázában égő, az Annenberg School of Communications intézményéből a navahók közé érkező kutatók arra voltak kíváncsiak,

12 Többek között antropológiai, szociológiai és polgárjogi témákban forgattak filmeket, így az őslakos népek traumatikus múltjáról, az észak-amerikai népi történetekről (*The Ballad of Crowfoot – Varjú láb-ballada*), az első őslakos múzeumról (*Travelling College – Utazó főiskola*), őslakos polgári ellenállásról (*You are on Indian Land – Indián földön állsz*) stb. Lásd Stewart 2007.

13 A Wapikoni nevű, médiaprojekteket vivő kanadai szervezet keretében készült filmek a Kanadai Nagykövetség támogatásával a Vizuális Világ Alapítvány közvetítésével több alkalommal voltak már láthatók Magyarországon, többek között a Verzió Nemzetközi Emberi Jogi Dokumentumfilmfesztiválon és a Romakép Műhelyben is – ez utóbbiról lásd (Romakép Műhely 2019). A Wapikoni célja olyan társadalmi problémák kezelése a filmezésen keresztül, amelyek nagy számban érintenek kanadai őslakosokat, köztük fiatalokat. Ilyen a depriváció, az intézményekhez való hozzáférés nehézségei, szegregáció, alkohol- és droghasználat, a különösen a fiatal lányokat érintő eltűnések, illetve a közösségi emlékezet és hagyomány pozitív megerősítése.

hogy egy a kortárs filmkultúrától gyakorlatilag érintetlen közösség tagjai miképpen strukturálják a világot a frissen elsajátított mozgóképen keresztül. Ezt a minimális kutatói beavatkozással létrejövő vizuális antropológiai anyagot nevezte Sol Worth „önéletrajzi dokumentumfilmnek” (*bio-documentary*):

Az önéletrajzi dokumentumfilmet abból a célból készíti valaki, hogy megmutassa, hogy mit érez önmagával és a világgal kapcsolatban. Ez szubjektív bemutatása annak, milyen »valójában« az objektív világ, amelyet az a valaki szemlél. Ez a típusú film részben úgy viszonyul a dokumentumfilmhez, mint az önarckép az arcképhez, vagy az önéletrajz az életrajzhoz. Ráadásul köszönhetően a speciális jellegnek, ahogyan ez a típusú film készül, gyakran olyan érzelmeket ragad meg és olyan értékeket, magatartásformákat és problémákat tár fel, melyeket már nem kontrollál a filmkészítői tudat. [...] Az önéletrajzi dokumentumfilm módszer arra tanítja a film készítőjét, hogy azt a jelentést keresse, amelyet ő lát a világban, és arra bátorítja a nézőt, hogy folytassa ezt a keresést úgy, hogy összehasonlítsa a saját értékeit a filmkészítő által a filmben kifejezett értékekkel. Az önéletrajzi dokumentumfilm módszer azt sugallja, hogy néha hasznos elfordulni az embernek mint tárgynak a vizsgálatától, és megpróbálni többet megtudni az emberről mint alanyról. Az önéletrajzi dokumentumfilm, úgy tűnik számomra, kifejezi a filmkészítő kultúráját a művészet tudatossága nélkül, vagy a nagyfokú fizikai képességekre vonatkozó igények nélkül, melyeket egyéb művészetekben elvárnak, vagy anélkül, hogy a látásnak más vizuális művészetekben létező hagyományos módozataihoz folyamodnánk. És mindenekelőtt, az önéletrajzi dokumentumfilm definíció szerint (mivel a filmkészítőnek látnia kell, hogy megmutathassa) a jelen pillanatban látható világhoz kapcsolódik (Worth és Adair 1966: 25–26).

A Chalfen-féle közösségi dokumentumfilm a Worth-féle önéletrajzi dokumentumfilmből ered és azt fejleszti tovább, erősen hangsúlyozva, hogy a fiatalokkal végzett részvételi jellegű filmes beavatkozások nagy százaléka az önéletrajzi dokumentumfilm módszerének a gyerekek életére való alkalmazását jelenti. Így az 1960-as évek végén, 70-es évek elején futó Philadelphia-projekt is a navahó-példára megy vissza, és bizonyítja annak kapcsolatát a gyerekekre irányuló kutatással. A Philadelphia-projekt során 16 mm-es kamerákat adtak gyerekeknek, hogy saját maguk által választott témában forgassanak filmeket, például arról, hogyan látják a saját életüket a városi környezetben. A közösségi dokumentumfilm fogalmának bevezetése az önéletrajzi helyett egyszerűen azért történt, mert a navahó fiatalok egyénileg készítették a filmjeiket,¹⁴ a philadelphiai fiatalok pedig ötfős (társadalmi osztály, társadalmi nem és etnikai származás alapján eltérő) csoportokban forgattak. Chalfennek mint kutatónak az volt a központi kérdése, hogy „ha egyáltalán, akkor a társadalmi szerveződés hogyan viszonyul ahhoz, ahogy a különböző szociokulturális környezetből érkező tinédzser-csoportok szervezik a saját filmes produkcióikat, a résztvevők választásai, szerepei, preferált helyszínei és témái szempontjából” (Chalfen 2008: 5–6). Chalfen legfontosabb tézisének az a (Worth által is hangsúlyozott) belátás tekinthető, hogy a gyerekek által készített filmekben látottak jelentése messze nem magától értetődő, és a filmekről szóló közös beszélgetések nélkül (sokszor még azok után is) mindig kérdés marad, a képek

14 Ennek oka részben legalábbis az lehetett, hogy Worth maga eredetileg festőművész volt, és ennek a képzőművészeti gyakorlatnak az individuális jellege befolyásolhatta abban, hogy ne stábban gondolkodjon, hanem egyéni kifejezésekben.

milyen funkcióban szerepelnek, mi a céljuk, hogyan függenek össze egymással, mi a mögöttes szándék, mit jelentenek a készítők számára. Ez nem a filmes szaktudás hiánya miatt van így, hanem kulturálisan beágyazott és alkalmazott vizuális kódok okán, amelyek nem is feltétlenül tudatosak, ahogy arra Worth is rámutatott a fenti idézetben.¹⁵

A katalizátor-módszertan

A Dunaszekcső–Tomor részvételi filmes tábor szakmai programját Haragonics Sári alkotta meg, Rumann Gábor és Siroki László közreműködésével.¹⁶ A szakmai program Haragonics részvételi filmes tapasztalataira épült, és azokat a játékokat, illetve filmes műfajokat tartalmazta, amelyeket korábbi projektek során alkalmazott, valamint készülő DLA-dolgozatában fejt ki a kamerának a katalizátor metaforájával történő leírásával. Metaforák láncolata figyelhető meg Haragonicsnak a katalizátor módszerről szóló blogbejegyzésében: a kamera katalizátor, ugyanakkor „néma terapeuta”, amely segíti egy közösségben a traumafeldolgozást; a kamera mediátor, védőburok, provokatőr stb. (Haragonics 2020). A részvételi filmes diskurzustól nem idegen a kamerának tulajdonított szerepek metaforikus sokszorosítása, permutálása, hiszen ilyen formában világítható meg, magyarázható el, mi mindent „tud” a kamera, pontosabban mi mindenre használható a kamera. Erre a metaforaburjánzásra a legjobb példa az egyik InsightShare-alapító, Chris Lunch TEDx-előadása, amelyben a kamera „empatikus fül”, „embermágnes”, „úrha-jó”, „fáklya” és „reflektorfény”, „tükör”, „a változás bajnoka” (Lunch 2013).¹⁷

Ahogy Haragonics írja saját módszerének fejlődéséről, „[a] kezdetekben ezeknek a projekteknek még nem volt célja a csoportközi konfliktusok oldása, a kamerát és a filmezés eszközt elsősorban az önreprezentáció kifejezésére és a csoporton belüli kapcsolatok javítására, kooperációra használtuk” (Haragonics 2020). Később azonban Haragonics a különböző csoportok közti kommunikáció elősegítésének céljából kezdte alkalmazni a részvételi filmezést – ezen a ponton felidézhető a Challenge for Change eljárása, amit Katerina Cizek „videóhídnak” nevezett. Azonban eltérően a Fogo-sziget kapcsán tárgyaltaktól, ahol a videón

15 Chalfen az itt idézett 2008-as tanulmányában összefoglalja a fiatalokat, főleg tinédzsereket célzó részvételi videó projektek egy tízéves intervallumot áttekintve. Az 1998–2008 között lezajlott, összesen kb. hatvan projektről van szó, amelyeket különböző szempontok alapján összehasonlít, hogy ezáltal látni lehessen, ki milyen projektet csinált, és ily módon hasznosuljanak a már elért eredmények (Chalfen 2008: 1). Az összehasonlítás szempontja a földrajzi elhelyezkedés, a szponzoráció, a projektek tervezőinek motivációi és szándékai, az alkalmazott módszer és módszertan, az elért eredmények. – További, fiatalok bevonásával zajlott magyarországi közösségi-részvételi filmes projektekre lásd a következő néhány példát: (Biczó 2019; Szabó 2018, 2019; Salamon 2013; Haragonics 2020, 2021; Fecskő-Pirisi, Grosch és Hegedűs 2018; Nemes 2014; Romakép Műhely 2018, 2019a, 2019b, 2019c). Egy bővebb linkgyűjtemény, kiegészítve az online elérhető videók linkjeivel, 2021 őszétől megtalálható a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont Tudástár menüjében.

16 Haragonics Sárinak mint dokumentumfilmeknek, és mint tudományos dolgozatát a részvételi videóról író szakembernek az egyéni fejlődéséről, eddigi pályafutásának állomásairól lásd a *Replika* jelen számában közölt tanulmányát (Haragonics 2021), valamint a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont honlapján közölt blogbejegyzését (Haragonics 2020). Mindkét helyen értekezik a kamera katalizátor-jellegű szerepéről is. Sári tagja a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont kutatócsoportjának, és résztvevő a kutatóközpont négyéves OTKA-pályázatában.

17 A Youtube-videó leírásában szerepel egy további, Lunchra alkalmazott metafora, a „modern kori alkimista”. Tekintve, hogy a katalízis kémiai folyamatként ismert, összeérni látszanak a szálak (katalízis-katalizátor), bár némileg ezoterikus és kultikus módon (lásd a részvételi videó dicsőítő-ünneplő diskurzusáról mondottakat).

az azonos társadalmi helyzet felismerésén keresztül tudatosították a résztvevők, mi is törté-
nik velük nagyobb kontextusban, Haragonics munkáiban az eltérő társadalmi helyzetű cso-
portok számára hoz létre kontaktzónát a részvételi film segítségével, és ezen a találkozón
keresztül nyílik lehetőség a másik megismerésére, és az ahhoz való viszonyításban a saját
helyzet tudatosítására.¹⁸ Ebben a mozgóképes társadalomkutatási módszerben a „kame-
ra” tehát katalizátorszerepet játszik eltérő, elsősorban gyermek-, kamasz- vagy fiatal felnőtt
csoportok megismerkedésében és együttműködésében. Azért tettem idézőjelbe a „kamera”
szót, mert el szeretném kerülni a technológiai determinizmus csapdáját: a kamera pusztá
jelenlétével nem katalizál, nem „osztat el” félelmeket, nem „old fel” gátlásokat, határokat,
előítéleteket, sztereotípiákat stb. – mindez a sokszereplős helyzetben történik meg, ha meg-
történik. A kamera szükséges technikai feltétel, de valójában az emberi beavatkozás katali-
zál, amelyről szólva egyenlő hangsúllyal jönnek képbe a résztvevők, a bevont közösségek
tagjaitól kezdve az akadémiai-kutatói szférán át a filmes szakértőkhöz és a pályázati-szponzo-
ri háttérrel képviselőkhöz. A katalizátormetafora tehát megtévesztő módon fetisizálja a kame-
rát, de tegyük hozzá, hogy ez a „megtévesztés” végül is a metaforák általános tulajdonsága.¹⁹

„A kamera mint katalizátor”-módszer első látásra nem tartozik a fejlesztési területeken
megszokott, akciókutatásokban alkalmazott klasszikus részvételi videós módszerek kö-
zé.²⁰ Ezekhez képest például az egyik legnagyobb különbség, hogy a Dunaszekcső–Tomor

18 A kontaktzónát kulturális antropológiai szempontból Biczó Gábor így jellemzi: „[A] különböző kultúrák
fizikai érintkezési helyei a kölcsönhatások és befolyások övezeteinek, az úgynevezett átmeneti zónáknak, az érintett
kultúrák jellemvonásait keveredve, mutációk formájában felmutató, a kontaktus eredményeként kialakult térségek
létrejöttének kedvez[nek]. Másként, vagy korszerűen és általánosan fogalmazva a zóna transz- és multikulturális
hely” (2013: 91). A kulturális antropológia médiaantropológiával való ötvözése lehetővé teszi a virtuális-imaginatív
terek bekapcsolását a kontaktzónáról szóló diskurzusba, ami így a „harmadik tér” elméletét is hasznosíthatja.
A közeli (aktuális fizikai) első tér és a távoli második tér mellett a kettő között kapcsolatot teremtő virtuális harma-
dik térrel is számolnunk kell, amikor „videóhidakat” építünk. Ezek a videóhidak így egyrészt maguk működnek
kontaktzónaként (maguk a filmek), másrészt beágyazódva az egymástól távoli terekbe, azokat is kontaktzónává
alakítják (vagy egy újabb kontaktfelületet alakítanak ki bennük). Amint azt a példák mutatják, a szegregált/
szegregálódó kisebbségi kultúra és az önszegregálódásra hajlamos többségi kultúra között, amelyek a maguk mód-
ján kisebb-nagyobb mértékben nyilván önmagukban is kontaktzónák, a hálózaton keresztül mediatizált populáris
kultúra (is) jelentheti a kulturális zónák közti kapcsolatot. A részvételi filmes tábor lényege végül a két típus ötvö-
zése, az imaginatív-virtuális és a fizikai-aktuális hibridizálása. Az elkülönülő zónák (mint saját és idegen) közelivé
válnak a harmadik tér bevonásával, illetve a különböző csoportok konkrét találkozásával. A fenti leírásban így a „fi-
zikai” jelzőt kiegészíthetjük a „virtuális” jelzővel: „[A] különböző kultúrák fizikai és virtuális érintkezési helyei stb.”

19 Haragonics módszerének van egy jól ismert történeti előzménye, Jean Rouch *Emberi piramis* című filmje,
amely fekete és fehér elefántcsontparti fiatalok csoportdinamikáját kutatja egy fiktív gimnáziumi osztály keretén
belül (a filmről szóló beszélgetést lásd Romakép Műhely 2014). A film egyben a Rouch-féle megosztott antropológia
(*shared anthropology*) erőteljesen önreflexív példája. A rendező beilleszt a filmbe egy olyan szekvenciát, amikor a fi-
atalok együtt nézik a film egy részletét, és megbeszéljük azt (lásd az audiovizuális kölcsönösség fogalmát Jean Rouchnál
a 25. lábjegyzetben). – Ezen túl a katalizátor terminusa is rendelkezik történeti előképpel. Eric Barnouw 1974-es
Documentary: A History of the Non-fiction Film című könyvében a megannyi dokumentumfilm-típus, vagy inkább
filmkészítői szerep között (felfedező, riporter, festő, szövszóló stb.) felsorolja a „katalizátor” típust is. Ide teszi Jean
Rouch filmes gyakorlatát, illetve Sol Worth és John Adair (valamint az akkor mesterszakos Richard Chalfen) navahó
fiatalokkal közös vizuális antropológiai filmkészítő projektjét. A katalizátorok (rendezők, filmek) társadalmi válto-
zást stimulál(hat)nak: „Ahogy a közösség tagjai beszélgetés közben önmagukat látják és másokat, a véleményekben
finom módosulások történnek. A felvételek ekképpen stimulálják és gazdagítják a közösségen belüli kommunikációt,
valamint hídként szolgálnak a hivatalosságok felé a közösségen kívülre” (Barnouw, idézi Corneil 2010: 391).

20 Ezekről a kutatásokról a *Handbook of Participatory Video* című tanulmánygyűjtemény szövegeiben, illetve
azok irodalomjegyzékeiben bőven lehet olvasni (Mitchell et al. 2012). További tanulmányok olvashatók a témában
az Elisabeth-Jane Milne által 2016-ban szerkesztett *Area* című, a Royal Geographical Society által kiadott online
tudományos folyóirat ingyenesen elérhető tematikus számában.

tábor két helyszínén nem az adott közösségeket hátrányosan érintő, sokszor egymást erősítő, így interszekcionális helyzetben kulmináló problémát dolgoztak fel filmen a fiatalok (globális szinten visszatérő témák a lakhatási szegénység, hiányzó vagy korlátozott munkalehetőség, klímaválság, iskolai vagy utcai erőszak, a nők hátrányos helyzete stb.), hanem a szakmai programban tervezetteknek megfelelően előre megadott témákban készítettek rövidfilmeket, amelyek célja a lépésről lépésre történő kapcsolatba kerülés és megismerés, és legfőképpen a közös játék.²¹ Egy, az előbbivel összefüggő másik különbség, hogy a videóknak határozottan nem volt célja a Challenge for Change kapcsán vertikálisnak nevezett kommunikáció, a döntéshozókkal való kapcsolatba kerülés; metaforával élve nem építettünk „videólépcsőt”, csak „videóhidat”. Ez önreflexióra, sőt önkritikára készítet lehet minket, hiszen úgy tűnik, mintha kikerülnénk az amúgy létező és húsbavágó társadalmi problémákat: például Tomoron és a környező kistelepüléseken a munkalehetőségek hiányát és az ebből adódó depriváltságot, az iskolákat és a településeket jelentősen érintő szegregációt/szegregálódást, az interjúkban mindegyre felbukkanó cigányellenességet, a helyi (önkormányzati) hatalmi politikával kapcsolatos elégedetlenséget, a kistelepülések hátrányos helyzetét az egészségügyi ellátás szempontjából (ami egyenes következménnyel jár a népesség fizikai és mentális egészségügyi állapotára nézve), az intézmények (bolt, rendelő, kultúrház, gyógyszertár, posta, sportlétesítmények, sportpálya, mozi) hiányát vagy nehéz megközelíthetőségét, a tömegközlekedés katasztrofális helyzetét stb. Mégis, ami elsőre problémakerülésnek látszik, az máshonnan nézve mégsem az – a problémák direkt tematizálásának szándéka fiatal (kis- és nagykaszas) közösséggel való munka során nem feltétlenül vezet eredményre. Nem hagyható ki mindebből az időfaktor, amennyiben egy problémacentrikus megközelítés minden bizonnyal hosszú időt vesz igénybe, nem elég rá egy hét. A tábor szakmai kidolgozásakor mindenekelőtt a játékot tartottuk szem előtt, illetve azokat a témákat, amelyeken keresztül a fiatalok individuális és közösségi szinten is megnyílhatnak a másik felé. Annak ellenére tehát, hogy nem jelent meg konkrét társadalmi probléma, a tábor mégis egy olyan probléma megoldása céljából szerveződött, amely a szervezők és a fiatalok számára is alapélmény a mai Magyarországon: az etnikai és egyéb szempontokból eltérő háttérű csoportok atomizálódása, szegregálódása, az integráló társadalmi képzelet hiánya, amelynek következtében az állampolgárok egy része sem tud vagy akar „elképzelni” sokszínű közösséget. Ebből a szempontból tehát a tábor – ha konkrét társadalmi problémák nem is exponálódtak a filmkészítés közben, a másik oldalról mégis – eleget tett a hagyományos részvételi videós fejlesztéssel kapcsolatos elvárásoknak. A fiatalok többé-kevésbé megtanulták a kamera és a mikrofon kezelését,²² a filmezésen keresztül gyakorolták az együttműködést, és érdeklődni kezdtek a másik helyzete, élete, kulturális sajátosságai iránt. Így elmondható, hogy konkrét társadalmi probléma tematizálása nélkül is hasonló eredmények születtek, hiszen mikroszinten a szolidáris és inkluzív társadalom építése zajlott.

21 A Minor Média/Kultúra Kutatóközpont Youtube-csatornáján egy lejátszási listában nézhetők meg a videók, bár egyelőre nem nyilvános módban. A filmek leírását lásd Haragonics Sári jelen számban olvasható tanulmányában (Haragonics 2021).

22 A gyakorlottsághoz nyilván hosszabb idő kell; igaz, a tomoriak és a dunaszekcsőiek között is voltak már hosszú évek óta filmezők, akik biztosíthatják a folytonosságot.

A következő elemző fejezetben kitérek majd azokra a hiányokra és implicit vagy épp explicit kritikákra, amelyek a játékos filmkészítés közben megfogalmazódtak a szereplők részéről a redukált életlehetőségekkel kapcsolatban, mind tomori, mind dunaszekcsői részről. A kritika a populáris kultúra felidézésével, újrajátszásával kombinálódott, amelynek révén a fiatalok identitása a zeneszámokon, virtuális játékokon, technikai kutyukön és egyéb tárgyakon keresztül performálódni tudott.²³ Ahogy arra Mitchell másokat idézve utalt, „ahol az megvalósítható, a gyerekek saját partikuláris szubkulturájának kell előnyt élveznie a kutatói konvenciókkal szemben, melyek hagyományosan a dokumentumfilmhez vagy a tudományos megfigyeléshez vannak hozzáigazítva” (idézi Mitchell et al. 2012: 4).²⁴ Ugyanezen az elven alapult Luttrell és társai kutatása, amelynek során fiataloknak az online térben folyó ún. „stratégiai hatásgyakorlás-menedzselését” vizsgálták (*strategic impression management*), vagyis azt a módot, ahogy a kutatásban résztvevők formálták énképüket és identitásukat az online kommunikációjuk során, elsősorban videókon keresztül. A kutatásban résztvevő tizenhét éves Danny (a tanulmány mottójaként is kiemelt) saját bevallása szerint Youtube-videókon nőtt fel, és amikor megkapta az első kameráját, természetes volt számára, hogy úgy kezdett filmezni, ahogy azt látta más videókon (Luttrell et al. 2012: 164). Ebbe a folyamatba a kutatók nem akartak kívülről hozott témával beavatkozni, így csak annyit kértek a fiataloktól, hogy készítsenek videót arról, „ami a legtöbbet ér számotokra”, vagy „készítsetek videót magatokról, a világotokról, az életetekről”. Amikor a kutatók részletesebben kifejtett elképzelt szituációt vázoltak, akkor is szándékukban állt tág keretet szabni: „Van egy unokatesód, aki a worcesteri körzetbe költözik. Készíts képeket az iskoládról, a családotról, a közösségedről, amelyek segítenek neki elképzelné, mire számíthat” (Luttrell et al. 2012: 166–167). Nyilván van hátránya a tágan értelmezhető feladatnak vagy az orientálás hiányának, de itt elsősorban a külső beavatkozás nélküli saját mozgóképes önmeghatározás volt a fontos.²⁵ Nos, a Dunaszekcső–Tomor filmes táborban a fentebb ismertetett kutatáshoz képest két eltérés detektálható. Egyrészt Luttrellék kutatásával szemben a Dunaszekcső–Tomor táborban nem individuális, hanem közösségi filmkészítés történt, ez a tény már önmagában korlátozó az egyéni ambíciókat tekintve; másrészt a meghatározott

23 A gyermekek és fiatal felnőttek (populáris) kulturális perspektívájának a kutatásba való beillesztéséről lásd Piemontese 2021: 18–181.

24 Jól látszik a kulturális és vizuális antropológiai kutatás változása az első részvételi filmes projekthez képest. Sol Worth és John Adair 1966-ban a „tisztá lap” ideájával közelített egy olyan öslakos közösséghez, amelynek tagjai jószereivel még nem láttak hollywoodi filmet, kamerát meg aztán végképp nem fogtak a kezükben. A kutatók nem titkolt módon örvendtek ennek a ténynek, mert arra voltak kíváncsiak, hogy kezd használni egy közösség „szűz szemmel”, autochton módon egy új kommunikációs formát, hogyan adaptálja saját kulturálisan determinált látását az új formába. Később a populáris kultúra kontaminációs felfogása részben átadta helyét azoknak a médiakutatóknak, amelyek e kultúra sajátos felhasználásait, kisajátításait vizsgálják. Másrészt a domináns populáris kultúra befolyásoló hatalmáról szóló kritikai diskurzus más, például posztkoloniális változatokban él tovább, melyek célja a hegemon euroatlanti kultúra dekonstrukciója, „újragondolása” (Shohat és Stam 1994; Kindon 2016).

25 A szerzők részletesen eszetelik, miként játszik Danny, a vietnámi családi háttérrel rendelkező amerikai fiatal fiú a társadalmi nemi és nemzeti-etnikai kódokkal; hogyan ötvözi azokat a populáris kultúra elemeivel, (ön)ironikusan megidézve őket az önforgatások során. A kutatók hangsúlyozzák, hogy bár ezek a performanciák többszintű jelentéseket generálnak, de az ún. közösségi megtekintés (*collaborative seeing*) során tudnak pontossá válni a bevándorlás, a kulturális identitás és a fogyasztói-populáris kultúra vonatkozásában, még ha teljesen stabillá és változatlaná nem is rögzülnek. A „községi megtekintés” fogalma hosszú hagyománnyal rendelkezik a részvételi antropológiában, Jean Rouchig („audiovizuális kölcsönösség”, „termékeny visszhang”), sőt Robert Flahertyig tekinthetünk vissza, magyar kontextusban pedig Boglár Lajosig (Rouch 2003: 44; Boglár 2004: 39–40).

témák is konkrétabbak voltak. Ezzel együtt olyan témákat jelöltünk ki, amelyek lehetővé teszik a fiatalok számára a játékos önkifejezést, az etnikai, társadalmi nemi, lokalitáshoz kötött és korosztályi identitások szabad performálását. Nézzük sorban a különböző műfajokat, példákkal!²⁶

Filmelemzések

Az alábbiakban sorra veszem a filmtípusokat, és saját szempontok alapján, kvalitatív módon, téma- és műfaji kategóriák felállításával elemzem a filmeket. Ez az individuális eljárás nem együttműködésen alapul, és kisajátítónak tűnhet, amennyiben a részvételi filmes projektek az elkészült alkotások közös elemzésével és értékelésével zárulnak, hogy ezt a közös értékelést aztán vissza lehessen forgatni a kutatási folyamatba. Bár egyes pontokon az elemzésbe foglalom a fiatalok véleményét, ettől még nem válik „megosztottá”, nem válik közösségivé és szerves módon részvétellivé az értelmezés. Mindezek miatt az alábbi elemzés hangsúlyosan nem tart többre igényt az egyéni kutatói leírás státuszánál, és leginkább a későbbi közös értelmezések kiegészítésére vár. Annyiban tartom mégis fontosnak az itt leírtakat, hogy bizonyos elemző kategóriákat jelezhessek általuk, mint az interszekcionalitás, a paródia mint újraértelmezés, a lokalitáshoz kötődő identitás, a hibrid műfaji jelleg, a populáris kulturális hatás, vagy az interpellációként értelmezhető kihívás. A részvételi film hagyományában találunk példát az ilyen, fogalmi kategóriákkal történő elemző megközelítésre.²⁷

Az „egysnites” videók készítésekor a résztvevőknek meg kellett egyezniük egy olyan zeneszámban, amire a klipet forgatják, ez tehát egy kompromisszumot kívánt részükről. Tomoron a „Megfogták a cigány gyereket a rendőrök” című Rózsa Ignác-féle „mulatós” kiválasztása első látásra a „kriminális cigány” toposzát variálja, még akkor is, ha a dalszövegben átmenet figyelhető meg a főhős harmadik személyben jelzett elfogása, a második

26 Mitchell és társai sokakat idéznek annak igazolására, hogy a részvételi film mint szöveg is elemzés tárgyát kell hogy képezze. Például Rahra és szerzőtársaira hivatkozva felsorolnak pár lehetséges kritériumot, amelyek alapján az elemzés végigvihető: mennyire meggyőző a film (amelynek záloga a film őszintesége és feddhetetlensége), mennyire evokatív (képes-e érzelmeket felkelteni a film), mennyire aktivizál (képes-e tettekre sarkallni a film), mennyire reflexív (hozzájárul-e a film a filmkészítők önismeretének fejlődéséhez) (idézik Mitchell et al. 2012: 4). Gondoljunk bármit ezeknek a kritériumoknak az ellenőrizhetőségéről (hogy valami meggyőző, annak semmi köze az őszinteséghez stb.), az biztosan megállapítható, hogy származási kötelék fűzi őket a dokumentumfilm konvencionális elemző kategóriáihoz, bár azok ezeknél jóval kidolgozottabbak. Lásd a sok közül például Renov kiváló tanácsait, hogyan írjunk dokumentumfilmekről (Renov 2001: 168–177), magyar kontextusban pedig többek között (Varga és Blaskó 2011). – A részvételi videóról szóló diskurzus visszatérő toposza a filmes folyamat vs. filmalkotás ellentéte (*process-focused* vs. *product-focused*) (Roberts és Lunch 2015: 3; Nautiyal 2011: 92, 94). Sokak szerint a hangsúlynak a folyamatra kell esnie, mert egyrészt ez jelenti magát az emancipációs gyakorlatot, másrészt a cél éppen a többség bevonása, ami logikusan jár együtt az ízlések és esztétikai nézetek divergenciájával, harmadrészt minél erősebben esik latba a végeredmény, annál inkább hajlamosak a profik átvenni az irányítást, hogy „jó” és „hatásos” legyen a film. Mások szerint a részvételi videó képviselői potenciálja gyöngül, ha a végeredmény gyenge filmesztétikai szempontból, és így a film a szűkebb közösségen túl nem számíthat közönségre; a döntéshozók is közönség, akikre hatni kell, ami csak tudatosan alkalmazott filmes eszközök révén lehetséges.

27 Lásd az előző lánbjegyzetet.

személyű megszólítás és az első személyű ártatlannak vallás között.²⁸ A kamera által rögzített bonyolult és dinamikus mozgásban a szereplők összesen négy csapatban játszottak (csapatonként négy-öt fővel) megfogott, de ártatlan „cigány gyerekeket”, „rendőröket”, illegális „almaevőket” és fák mögül kukucskalókat. Az egész történet egyetlen felvételen precízen koreografált zenés klipben öltött testet, amelyben a dalszöveg vonatkozó sorait az adott csoport egy tagja (plusz egy narrátor) „énekli”, jobban mondva imitálja a szövegmondást (maga a forgatás is a zenére történt, és később a mondott zeneszám került a kép alá hangsávként). Az arcok, a gesztusok (pl. az almák látványos eldobása), a mozgásformák (egy menekülés közbeni váratlan cigánykerék), a megtett útvonal (a Tomori Pál-szobor körbefutása menekülés közben), a kellékek (a leelkedők napszemüvegei), nem beszélve a vicces üldözésről, ironikus burleszk jelleget adnak a rövidfilmnek. A rasszista toposz megjelenik, de a felszabadult játék a paródia segítségével távolságot tart tőle.²⁹

A „képeslapok” esetében a fiataloknak a saját életterükről kellett filmet készíteniük, és elküldeniük azt a másik táborba; majd a másik csapattól kapott klippel dialógusba lépve válaszolni arra – ebben a kategóriában három-három rövidfilm született. Az emberek, nevezetességek, fontos helyek bemutatásán keresztül a lokális identitás személyes és térbeli vonatkoztatási rendszerébe nyert bevezetést a másik fél. Dunaszekcsőn egy ironikus idegenvezetés történt a játszótéren, és egy komoly a Dunával a háttérben, ez utóbbin a falu mellett a tábor is szóba került. Tomoron egyszer a falu főutcáján biciklizett végig az idegenvezető, és adta át a szót a frekvenciált helyeken állóknak, akik érintettként beszéltek a helyszínekről és az ott zajló eseményekről (játszótér, Andi boltja, Tomori Pál szobra, óvoda, református templom), aztán a Romama nevű cigány lakáséterem (szociális szövetkezet és közösségi ház) helyiségeit mutatták be a tomori fiatalok, az ott zajló aktuális eseményekre reflektálva, ezzel kapcsolatot teremtve a dunaszekcsőiakkal (az ebédlőben „most épp a ti filmeteket nézzük”, amit a kamera meg is mutat a kivetítőre fókuszálva). A másik interpellálása, megszólítása vagy más módon történő beágyazása a saját videóba, és ezzel a dialógus elindítása és folytatása végig nyomon követhető a kisfilmekben. „Ők »tomoriakként« szólítottak meg minket, ezért mi őket »dunaszekcsőiakként«,” mondta az egyik tomori fiatal. A tomoriak „Mezőcirkusz” című képeslapjára egy hasonlóan vicces, játékosan akrobatikus és ironikusan mutatványos dunaszekcsői képeslap érkezett válaszként.

28 Itt közlöm a dal szövegét: „Megfogták a cigány gyereket a rendőrök / pedig nem tudott semmit, / ez olyan hirtelen jött, / Fogjanak más valakit, Anyám, haljak meg, ha csináltam valamit. // Bajban vagy cigány gyerek, / mert ezt most rád fogták, / azt mondta valaki, hogy te is járkáltál, / Drága jó istenem, hát mit csináljak, mi lesz most velem. // Hiába mondom azt, hogy ártatlan vagyok, / a rendőrök már visznek, azt' egyedül vagyok” – Kiegészítésül a kriminalitás témájához, Tomoron a hatósági megfigyelő-ellenőrző tekintet jelenléte áthatónak tűnt számomra. A helyiektől drónokról és pofokodó rendőrökről szóló történeteket hallani, továbbá az ott töltött rövid idő ellenére saját tapasztalattal is rendelkezem a helyzetet illetően. A második napon járőrautó kezdett követni, és a rendőrök hang- és fényjelzéssel állítottak meg igazoltatás céljából.

29 Az egysíntes film vágás nélküli filmet jelent, ami a NER (*no editing required* – szerkesztést nem igénylő) típusú filmek csoportjába tartozik. A bemutatkozás céljából, még Tomoron és Dunaszekcsőn külön elkészített egysíntes filmek valóban vágás nélküliek, de a hasonló elv alapján, együtt kitalált koreográfiára és immár közösen forgatott harmadik kisfilm négy darab, egyenként nyolc főből álló csoport összehangolását kívánta meg a Ham Ko Ham nevű csapat „Ellopták a biciklim” című dalára. Ennyi emberrel a forgatás annyira bonyolult koordinációt igényelt volna, hogy végül négy darab (egyenként valóban egy felvétellel készült) részletből vágtuk össze a végső verziót.

A „generációk” kategória hasonló dialogikusságot kívánt, amennyiben az egyik helyen forgatott dokumentum-jellegű (főként interjú) anyagokat a másik helyen fikciós (főként újrajátszó) betétekkel egészítették ki a résztvevők. Az interjúkat a résztvevő fiatalok készítették kérdezőként, filmesként, mikrofonosként vagy rendezőként. Ezek a filmek keresztül a települések lakói is résztvevőkké váltak hol interjúalanyokként, hol játszótársakként, ezért talán ez az a műfaj, amely még tudatosabb megosztás- és nyilvánosságpolitikát követel. Ezzel kapcsolatban már a forgatás során kaptunk figyelmeztető jelet. Az egyik idős tomorei résztvevő, egy táborlakó kislány nagymamája, aki több forgatáson is részt vett és rendkívüli módon segítőkész és közreműködő volt, az egyik forgatás után azt kérte a stábtól, hogy a film semmiképpen se kerüljön fel az internetre – és ő még csak az interjúkról beszélt, nem tudván azt, hogy a kategória célja az, hogy a köztudatban tisztán elkülönülő dokumentum- és játékfilmes kategóriákat játékosan vegyítse, hibridizálja. Ennek ő maga is közreműködő „áldozatává” vált, egyszer például úgy, hogy anakronisztikus módon egy mobiltelefonos történetet gyermekkori élményként kellett felidéznie („a mozizásra kapott pénzt mindig telefonra költöttük” – *Fordított gyerekkor*), de úgy is, hogy egy másik filmben a képét idegen szinkronhangként a Bélga *Bezzeg régen* című száma kíséri („Bezzeg régen áthívott a szomszéd [...] bezzeg régen nem ültettek tuját stb.” – *Csak egészség és internet legyen*). Mindez felveti azt az etikai kérdést, hogy meddig mehet el a játék a saját hangtól való megfosztásban, az egyik csoport hangja (a fiataloké) milyen mértékben parodizálhatja a másik csoport (idősek) kliséket ismétlő hangját („a tanulás a fontos”). A kérdés etikai, de nem közelíthető meg dogmatikusan, inkább szituatív és deliberatív módon kell kezelni.

A „generációs” filmek között van olyan is, amelyek interszekcionális témafelvetéssel él, cigányként és nőként jelenítve meg a bemutatott konfliktus elszenvetőit, ugyanakkor mindezt parodisztikus keretben. „Apámuram jöjjön enni”, mondják az azonos című dokufikcióban a lányok kórusban, karonfogva, virágos kendőben és kötényben. Előtte dolgozunk, válaszolja az apa, gyertek segíteni. De mi nem segíteni akarunk, hanem tanulni, mondják a lányok. Az apa azonban kérlelhetetlen, és a lányok dolgozni kezdenek a ház körül. A fekete-fehér képeket színes képek váltják, melyeken megjelenik egy fiú, XP-kontrollerrel a kezében; a tévéképernyőn látható videójátékban kombájnokkal műveli a földet. A fiút ebédhez hívják, de ő nem megy, játszik (dolgozik?) tovább. Egy magányos dobszólo szolgál a filmhez aláfestő, egyben elidegenítő zeneként. Itt is jól látható a generációs konfliktus ironikus kezelése, a hagyományos(nak tekintett) cigány (lány- és apa-) szerepek parodisztikus színrevitelén, valamint a videójátékon mint virtuális munkán keresztül, a színvilággal és az aláfestő zenével segítve (vagy épp elbizonytalanítva) az értelmezést. Ez a rövidfilm egy dunaszekcsői anyukával készített interjúrészlettel kezdődik: „Az öregek néha elfelejtik, hogy voltak fiatalok, és mindig azt mondják, hogy bezzeg a mi időnkben! Bezzeg az ő idejükben is ugyanolyan konfliktusok voltak az ő szüleikkel vagy nagyszüleikkel.” A „bezzegezésen” kívül más motívumok is visszatérnek a generációs filmekben, ilyen például a *Star Wars* mint meghatározó popkulturális vonatkoztatási pont, amely mind a tomorei, mind a dunaszekcsői elbeszélésekben előkerül; az utóbbiban a dunaszekcsői mozi- ra és annak virágkorára való emlékezés során (egy régi plakát képében), az előbbiben pedig szintén egy emlékből tűnik fel, amelynek elbeszélője a *Star Wars* sajátos gyermekkori eljátszását eleveníti fel. Az aktuális újrajátszásokban (amelyek tehát már az egyik településen

felvett interjúk elbeszéléseket viszik színre a másik településen) feltűnnek a klasszikus *Star Wars*-szereplők, és így vagy úgy, de mindkét esetben ironikus moralitásjáték születik: aki jó tettet hajt végre, az bejut a moziba, aki pedig (bibliai szólással élve) „mind közül a legnagyobb” akar lenni, az a pap prédikációjában a rossz példa. A pap azt tanácsolja híveinek, hogy az egyéni nagyságra törekvés helyett inkább „működjenek együtt, és csináljanak részvételi filmes táborokat” – igaz, a hívek közben egymás vállán alszanak.

Az ún. „nyolctárgyas” filmek explicit célja egy olyan történet megalkotása volt, amely képes magába foglalni a stáb mind a nyolc résztvevőjének egy-egy tárgyát, de az implicit cél ennél nagyobb ambícióval bírt, mely szerint a fiatalok által hozott tárgyak elárulnak valamit róluk, pontosabban a filmkészítés során ők mesélnek a tárgyakon keresztül önmagukról. A varázsmesei kerettől (*Andriska meséje*) a némafilmen (*Családi titok – Iza titka*) és a cigány mágikus fantasy és maffiafilm hibridjén (*Keresztapa*) át a kereskedelmi infotainment-utalásig (*Családi titok – Iza titka*) több műfaj is megjelent a filmekben, amelyek kámeószerűen felvillantották az oktatókat is (*Csak a macskát ne!*, *Andriska meséje*, *Keresztapa*), illetve az oktatókhoz kapcsolódó tábori történeteket (*Csak a macskát ne!*, *Keresztapa*). A megidézett műfajok és az eljátszott történetek alapján a „nyolctárgyas” filmek első látásra játékfilmeknek tekinthetők, és jól elkülöníthető csoportot alkotnak az egysnittes klipek, képeslapok és generációs filmek mellett. Ez utóbbi három műfajt is átjárja és megtermékenyíti a fikció, tehát nem a fikcionalitás szempontjából regisztrálhatjuk a különbséget, hanem inkább a játékfilmes jelleg szempontjából. Míg az egysnittek a favorizált zeneszámon keresztül szólítják meg a rajongói identitást, a képeslapok az otthonosság és a lakókörnyezet bemutatásán keresztül a lokális identitást exponálják, a generációs filmek pedig a korából fakadóan többé-kevésbé mindenkit érintő kis- és nagykaszasz identitást állítják szembe és védik ironizáló módon az idősebbek részéről jelentkező nevelő szándékkal szemben, addig a nyolctárgyas filmekben a tárgyak segítségével jelenik meg az érintettség, ami elősegíti a bevonódást és a kapcsolódást. A legfontosabb azonban az, hogy a tomori és dunaszekcsői fiatalok a nyolctárgyas filmeket együtt csinálták, kevert stábokban, és ezekben sokkal inkább a generációs közelség tükröződik, mint a regionális, etnikai vagy bármilyen más kulturális különbség. Vajon ismeretlenül melyik közösséghez sorolnánk egy varázspálcát, gitárt, XP-kontrollert, Rubik-kockát, bukósisakot, érmét, focilabdát stb.?

Tanulmányom egy pontján felmerült a szabad identitás- és szubjektumpozíció megválasztása mint olyan nyitott lehetőség, amellyel a részvételi filmen mint vizuális kutatási módszerrel keresztül élni lehet, és amellyel „ellensúlyozni lehet a (többség által projektált, de sokszor az érintett kisebbség által is internalizált) determinált identitásoknak és a reprezentáció terhének a súlyát”. A részvételi mozgókép története sok emancipatív gyakorlatot tud felmutatni ebből a szempontból, de kérdés, hogy vajon a mi részprojektünk meddig jutott a rögzült identitásokkal való felszabadító játékban. Első látásra nem ide tartozik, de a kutatási naplóm tanúsága szerint nehéz volt Tomoron forгатási helyszínt találni, itt úgyszólván nem létezik szabad tér. A fiatalok története alapján a faluban és a falu határában való mozgást alapvetően meghatározza a magánterület és annak őrzése, legyen szó határbéli földekről és erdőkről, vagy a környékbeli tórol. Így bár egyes magánházakban vagy a Romama nevű közösségi térben kihasználhattuk a lehetőséget az identitásokkal való játékokra, de a tágabb helyszín korlátozó voltát nem lehetett figyelmen kívül hagyni. A fiatalok a faluban élökként is a „jogosulatlan” kategóriájában helyezték el magukat.

Ez a tény mint külső kényszer mindenképpen meghatározó volt, és véleményem szerint az *alárendeltség* meghatározó elemét képezi (abból ítélve, ahányszor szó esett erről magunk között). Erre Bill Nichols leírását alkalmazhatjuk, amelyet e tanulmány egy korábbi részében már idéztem: „a térrel kapcsolatos politika, a határok felügyelete és a távotartó eljárások alkalmazása” lehet a negatív értelemben vett „kívülre kerülésnek” mint identitást meghatározó kényszernek egy kiváltó oka. De hozhatunk példának olyan identitáskényszert, amit éppen a fiatalok által preferált popkultúra jelent(het) – vagy legalábbis egy bizonyos korlátozó keretben engedi elhelyezni önmagukat. Felmerülhet a kérdés, hogy miért egy olyan mulatóst választottak szavazással az egysnitteshez aláfestő zenének, amely a „cigány gyerek” és a „rendőrök” konfliktusáról szól. Mindez nagyon hasonlít arra a részvételi filmmel kapcsolatos vitára, amely a fiatalok deviáns és kriminális témákkal való elköteleződéséről szól, és arról, miképpen tudja a fejlesztési szakember kezelni ezt az internalizáláson alapuló azonosulást.³⁰

Összegzés helyett

A jelen tanulmány kölcsönzött címével és az abban rejlő grammatikai (és számomra konstruktív retorikai erővel bíró) hibával – távolról sem önfelmentésként – arra szerettem volna utalni, hogy a hibák egy kutatási folyamat során Kurt Lewin spirálszerű haladványa alapján javíthatók (Lewin 1975: 325). Először is, a kutatási folyamatban eddig alkalom híján nem került sor az egyik legfontosabb elemre, a filmek szervezett keretek között történő közös értelmezésére, és ennek az értelmező beszélgetésnek a filmes archiválására későbbi tanulmányozás céljából. Természetesen a táborban folyamatosan beszélgettünk a megszületett filmekről, részeredményekről, mind a fiatalokkal, mind pedig egymás között (ez utóbbi a tábor után is többször megtörtént), de ez nem volt átfogó, tudatosan tervezett, csak alkalmyszerűen és véletlenszerűen jött létre, véletlenszerű résztvevőkkel és természetesen bizonyos szereplők (így például a tomori idősebbek) távollétük okán nem is vehettek ezekben részt. Másodszor, bár fent a filmelemző részben igyekeztem bizonyítani, hogy egy játékos, nem problémacentrikus filmkészítés is rendelkezhet azzal a problémafelvető potenciállal, amivel egy klasszikus részvételi videós módszer, a kutatás további folyamatában mégis érdemes lenne próbálkozni irányítottabb témafelvetéssel, illetve ennek a katalizátor módszerrel való kombinációjával. Ilyen értelemben az akciókutatás intervenciója többretegűvé válna, és a filmoktatás, valamint egymás megismerése (a sablonképen való kívül kerülés) mellett megjelenhetnének közelebbi-távolabbi konkrét célok is. Másként szólva van még tér az „aktivista képzelet”³¹ gazdagabbá tételére a tudatos médiahasználat segítségével. Mindeközben fontos, hogy a Hart-féle létrán ne lefelé, hanem felfelé lépkedjünk (Hart 1992: 8, 2008), azaz a fiatalok ne a szakemberek által hozott

30 A „gangsta képzeletről” madridi fiatalok kapcsán lásd Piemontese 2021: 181.

31 Az aktivista képzelet Marcus leírásában az alárendelt csoportok médiahasználatára hagyományos identitáspolitikai és reprezentációs célok érdekében, ezeken túl pedig emancipációs projektek iránti utópikus vágyaktól vezérelve, friss témákat felvetve az állampolgárság és a közszféra területein (idézi Ginsburg et al. 2002: 8).

témákat dolgozzák fel kötelességszerűen, hanem saját maguk fogalmazzák meg mozgóképen az őket érintő legfontosabb kérdéseket.³²

A részvételi filmkészítés legnagyobb kihívása a tanulmány elején elemzett „kívülre kerülés” eseménye kapcsán, hogy az pozitív módon megélt valódi performatív esemény legyen a résztvevők számára. Önmagában az utazás mint áthelyez(őd)és, az otthonról való konkrét kívülre kerülés nem garancia semmire, de a helyváltztatás újdonsága révén esély lehet arra, hogy valami izgalmas és építő jellegű történjen. A tomoriak számára a helyváltztatás egyszerre jelentette a kiszakadást a megszokott környezetből és befogadást egy másik, számukra ismeretlen, de baráti közegbe, ugyanígy a szekcsőiek számára a kívülre kerülés lehetőségét azon, amit többségiként tapasztalat híján gondolhatnak egy távoli borsodi település cigány fiataljairól, és becsatlakozást a vendégek társas közegébe. Hasonlóan ehhez, a képalkotásban való konkrét részvétel betekintést nyújt a film születésének egyszerre gyakorlatias, ugyanakkor jelentéssel teli, koncepcionális természetébe, és ez a folyamat szintén esélyt jelent az esetleg már létező passzív viszonyból való kimozdulásra, amelyben a felvételnek pusztán elszenvedői vagyunk. A sor tovább folytatható, immár a filmek szintjén, ahol az újrarájátszások, kiforgatások és kisajátítások, ironikus adaptálások és parodikus megszállások révén tér nyílik a megszokott műfajiság határain való túllépésre, és arra is, hogy a fiatalok saját életük egy-egy darabját történet vagy tárgy formájában vigyék a filmbe, a többiek hasonló darabjai mellé. Itt Worth és Chalfen terminológiáját felelevenítve ajánlatot tennék a két típusú részvételi műfaj kombinálására; arra tehát, hogy az önéletrajzi dokumentumfilmet gondoljuk ötvözhetőnek a közösségi dokumentumfilmmel – ahogy az a táborban készült filmekben meg is történt. Ezzel a Dunaszekcső–Tomor részvételi filmes tábor a privát vagy civil társadalomtudomány egy példájának is tekinthető, amennyiben a fiatalok „önmaguk kutatását” valósították meg, ha játékos formában is, és ezt a kutatást részvételi módon vitték véghez. Hogy ez a részvételi filmes kutatás vajon transzformatív erővel rendelkezik-e, és képes-e áthelyezni a társadalmilag rögzített identitásokat, hogy azok pozitív módon kerüljenek „kívülre” önmagukon, azt a kutatás jelenlegi fázisában nehéz megválaszolni. Bizonyos szempontból az itt leírt kutatás egyelőre egy médiaprojekt állapotában van, amit a tanulmányom egy korábbi pontján idézett Corneil mint negatív tendenciát mutat be. Mégis, ha az elkészült filmekre úgy

32 Ez a kívülről tematizálás nem is olyan könnyű, főleg az érintett korosztály tekintetében – ezt saját példával is igazolhatom. Látna, hogy a fiatalok elképesztő mennyiségű energiatalt fogyasztanak naponta, nem direkt módon, de elmeséltem egy történetet, amit közvetve hallottam valakitől, aki buszon utazó fiatalok beszélgetését hallotta arról, ki mikor volt orvosnál szívritmuszavarral, és ezt a tünetet a beszélgető fiatalok is a koffeintartalmú italok fogyasztásához kötötték (miközben persze itták azokat). Már a felvetéskor éreztem, utólag pedig egyértelműen látom, hogy ezzel a történettel ironikus módon osztozom annak a szereplőnek a „bezzeg-a-mi-időnkben”-monológjában, aki a közkútra mutatva mesélte a fiataloknak, hogy az ő idejében „ez volt az energiatalt, ez volt a kóla”. Mindenesetre a fiatalok egészségügyi jellegű sérülékenységének és kiszolgáltatottságának erős szimbóluma a közeli Szikszó Hell utcájának 1. száma alatt található Hell alumíniumtároló-gyár (Fabók 2018). Nem arról van szó, hogy az ország más térségeiben kevesebbet fogyasztanak a fiatalok energiataltból, hanem arról, hogy az egészségügyi infrastruktúra színvonala Észak-Magyarországon, azon belül a csereháti kistérségben jóval az országos átlag alatt van. (Tomoron például nincs háziorvos, csak a szomszédos Lakon, és az ottani háziorvosnak több települést is el kell látnia.) Mindezek miatt, ha alkalom adódik, a jövőben szeretnék fiatalokkal együtt részvételi filmet forgatni az energiatalt-fogyasztásról, amelynek már munkacíme is van: „Mi a spenót?”

tekintünk, mint amelyekben választ találhatunk a kívülrre kerülés lehetőségeire vonatkozó kérdésünkre, akkor a lokális, társadalmi nemi, etnikai és generációs jellegű kulturális identitásokkal való játék, amely bennük újra és újra performálódik, a „kívülrre kerülésre”, vagy más szóval reflexív eltávolodásra utalhat.

Hivatkozott irodalom

- Báthory Róbert (2020): „Vagy enni fognak, vagy internetezni. Döntsék el” – digitális oktatás Magyarországon. *Szabad Európa*. 2020. szeptember 7. Interneten: <https://www.szabadeuropa.hu/a/30825410.html?fbclid=IwAR1B-er2esaXROQotuVQ-bw9dp97tW6J0yglvUTpRX8NYjZQeoYHOL4QV6s> (letöltve: 2021. augusztus 10.).
- Benjamin, Walter (1980): Franz Kafka. In *Angelus Novus. Értekezések, kísérletek, bírálatok*. Budapest: Gondolat, 781–817.
- Biczó Gábor (2014): Az asszimiláció, a kontaktzóna és az interkulturalitás néhány elméleti kérdése a kárpátaljai etnikai együttélési helyzetek vizsgálatában. *Szellem és tudomány* (1): 85–96. Interneten: https://atti.uni-miskolc.hu/docs/SZT2014_1.pdf (letöltve: 2021. augusztus 26.).
- Biczó Gábor (2019): A Lippai Balázs Roma Szakkollégium alkalmazott társadalomtudományi kutatási programja, értékelése és a tevékenység elemzése. In *Terepek és elméletek. A Lippai Balázs Roma Szakkollégium válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye*. Biczó Gábor (szerk.). Debrecen: Didakt Kft., 39–46.
- Blaskó Ágnes és Varga Balázs (2011): Dokumentumfilmek társadalmi térben. In *Idegenek a kertemben. Bevándorlás és migráció Európában* (Módszertani kézikönyv). Budapest: Palantír Film Vizualis Antropológiai Alapítvány, 25–33. Interneten: <http://idegenekakertemben.hu/idegenek-a-kertemben-dokumentum-film/idegenek-a-kertemben-mozszertani-kezikonyv.pdf> (letöltve: 2021. augusztus 27.).
- Boglár Lajos (2004): *Még találkozunk!* Budapest: Nyitott Könyvműhely Kiadó – Szimbiózis Alapítvány.
- Chalfen, Richard (2008): *To See What it's Like to Live Like You: The Popularity of Making Kids Make Pictures*. Paper Prepared for Advanced Seminar: Emergent Seeing and Knowing: Mapping Practices of Participatory Visual Methods, Radcliffe Institute for Advanced Study, November 13–15, 2008. Interneten: <https://sites.google.com/a/temple.edu/richard-chalfen-ph-d/participant-visual-media-research> (letöltve: 2021. január 20.).
- Chalfen, Richard: *Teenager Filmmaking Research*. Interneten: <http://www.richardchalfen.com/field-teenfilm-makers.html> (letöltve: 2021. augusztus 29.).
- Corneil, Marit Cathryn (2010): Winds and Things: Towards a Reassessment of the Challenge for Change/Société nouvelle Legacy. In *Challenge for Change: Activist Documentary at the National Film Board of Canada*. Michael Brendan Baker, Tom Waugh és Ezra Winton (szerk.). McGill-Queen's University Press, 389–403.
- Corneil, Marit Cathryn (2012): Citizenship and Participatory Video. In *Handbook of Participatory Video*. E.-J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, MD: AltaMira Press, 19–34.
- Fabók Bálint (2018): A világ negyedében kapható a 12 éve indult borsodi energiaital. *G7.hu*. július 15. Interneten: <https://g7.hu/vallalat/20180715/a-vilag-negyedeben-kaphato-a-12-eve-indult-borsodi-energiaital/> (letöltve: 2021. augusztus 11.).
- Fecskó-Pirisi Edina, Grosch Nándor és Hegedűs Attila (2018): Traumatikus élettörténeti események gyermekfilmes feldolgozása. In *Alkotás és élettörténet: Pszichobiográfia a kreativitáskutatásban*. Kőváry Zoltán (szerk.). Budapest: L'Harmattan, 285–304.
- Flahive, G. (Producer), H. Frise és K. Cizek (Directors) (2009): *The Seven Interventions of Filmmaker-in-Residence*. National Film Board. Interneten: https://www.nfb.ca/film/seven_interventions_of_filmmaker-in-residence/ (letöltve: 2021. július 22.).
- Ginsburg, Faye (1991): Indigenous Media: Faustian Contract or Global Village? *Cultural Anthropology* 6 (1): 92–112.
- Ginsburg, Faye D., Lila Abu-Lughod és Brian Larkin (2002): Introduction. In *Media Worlds: Anthropology on New Terrain*. Faye D. Ginsburg, Lila Abu-Lughod és Brian Larkin (szerk.). Bekerly and Los Angeles and London: University of California Press, 1–37.
- Gunther Dóra (2017): Cserehát hangja. Közösségi filmzés Csereháton. In *Saját kép – ellenkép. A Romakép Műhely médiaantropológiai konferenciájának tanulmányai*. Müllner András (szerk.). Budapest: ELTE Média és Kommunikáció Tanszék és Eötvös Kiadó, 180–205. Interneten: <http://media.elte.hu/mullner-andras-szerk-sajat-kep-ellenkep-a-romakep-muhely-mediaantropológiai-konferenciajanak-tanulmányai/> (letöltve: 2021. augusztus 26.).
- Haragonics Sári (2020): A kamera mint csoportkohéziós és csoportközi katalizátor. *Minor Média-blog*. június 25. Interneten: <http://minormedia.hu/haragonics-sari/> (letöltve: 2021. augusztus 26.).
- Haragonics Sári (2021): A kamera mint társadalmi katalizátor. *Replika* 124: 103–127.

- Hart, Roger A. (1992): *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF Innocenti Essays 4. Florence: International Child Development Centre of UNICEF. Interneten: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf (letöltve: 2021. augusztus 29.).
- Hart, Roger A. (2008): Stepping Back from "The Ladder": Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Alan Reid, Bjarne Bruun Jensen, Jutta Nickel és Venka Simovska (szerk.). Dordrecht: Springer, 19–31. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6416-6>
- Horváth Kata és Oblath Márton (2015): *A performatív módszer. Dráma- és színházalapú beavatkozások és kutatások a Kávában (Öt részvételi színházi kísérlet)*. Budapest: Káva – Anblokk – Parforum. Interneten: <http://www.sajatszinhaz.org/wp-content/uploads/2017/04/A-performativ-mo%CC%81v-mo%CC%81dszerm.pdf> (letöltve: 2021. augusztus 18.).
- Kindon, Sara (2016): Participatory Video as a Feminist Practice of Looking: 'Take Two!'. *Area* 48(4): 496–503. DOI: <https://doi.org/10.1111/area.12246>
- Lewin, Kurt (1975 [1946]): Akciókutatás és kisebbségi problémák (ford. Illyés Sándor). In *Csoportdinamika*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 320–336.
- Low, Bronwen, Rose Chloë Brushwood, Paula M. Salvio és Lena Palacios (2012): (Re)framing the Scholarship on Participatory Video. From Celebration to Critical Engagement. In *The Handbook of Participatory Video*. E. J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, MD, USA: AltaMira Press, 49–64.
- Lunch, Chris és Tony Roberts (2015): *Participatory Video*. Interneten: <https://insightshare.org/wp-content/uploads/2017/06/Participatory-Video-C.LunchT.RobertsInsightShare.pdf> (letöltve: 2021. augusztus 25.).
- Lunch, Chris (2013): *This is Not a Video Camera*. TEDx előadás. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=5nVsl2nzzEs> (letöltve: 2021. augusztus 26.).
- Luttrell, Wendy, Victoria Restler és Claire Fontaine (2012): Youth Video-Making: Selves and Identities in Dialogue. In *The Handbook of Participatory Video*. E. J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, MD: AltaMira Press, 164–177.
- Miller, Liz (2010): Filmmaker-in-Residence. The Digital Grandchild of Challenge for Change. Interview with Katerina Cizek. In *Challenger for Change: Activist Documentary at the National Film Board of Canada*. Michael Brendan Baker, Tom Waugh és Ezra Winton (szerk.). McGill-Queen's University Press, 427–442.
- Milne, Elisabeth-Jane (2016): Critiquing Participatory Video: Experiences from Around the World. *Area* 48(4): 401–404. Interneten: <https://rfs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/area.12271> (letöltve: 2021. augusztus 25.).
- Mitchell, Claudia, E. J. Milne és Naydene de Lange (2012): Introduction. In *Handbook of Participatory Video*. E. J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, MD: AltaMira Press, 1–18.
- Müllner András (2020a): A magyarországi részvételi film története és jelenlegi helyzete. Vázlat egy kutatásról a Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban. *Jel-Kép* 2: 129–144. DOI: 10.20520/JEL-KEP.2020.2.129
- Müllner András (2020b): Önmagunk mássága. A *Privát történelem* mint a Mass Observation mozgalom magyar változata. *Médiakutató* 21(1): 11–23.
- Müllner András (2021): *A magyarországi részvételi filmkultúra története és jelenlegi gyakorlatai, különös tekintettel a sérülékeny kisebbségi csoportok önreprezentációjára*. A 131868 azonosítószámú OTKA-kutatás 2021. évi szakmai beszámolója. Minor Média/Kultúra Kutatóközpont – ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék Interneten: <http://minormedia.hu/wp-content/uploads/2021/12/2021-szakmai-besza%CC%81molo%CC%81-filmilnkek-ne%CC%81lku%CC%88l.pdf> (letöltve: 2021. december 21.).
- Nautiyal, Soledad Muñiz (2011): Western Balkans Green Agenda: Local Storytelling Through Participatory Video Making. In *How Wide are the Ripples? From Local Participation to International Organisational Learning* Hannah Beardon és Kate Newman (szerk.). IIED, 89–96. Interneten: <http://pubs.iied.org/pdfs/14606IIED.pdf?#page=132> (letöltve: 2021. augusztus 27.).
- Nemes Gusztáv (2014): Esettanulmány: Bevonás, közösségépítés, közösségi tervezés, helyi koordináció. *Turisztikai és Vidékfejlesztési Tanulmányok* 2(2): 1–24. Interneten: https://www.turisztikaitanulmanyok.hu/wp-content/uploads/2017/07/Nemes-Gusztav%CC%81v_Esettanulmany%CC%81ny.pdf (letöltve: 2021. augusztus 30.).
- Nichols, Bill (1991): *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Piemontese, Stefano (2021): Combining Participatory and Audiovisual Methods with Young Roma "Affected by Mobility". In *Visual Methodology in Migration Studies. New Possibilities, Theoretical Implications, and Ethical Questions*. Karolina Nikielska-Sekula és Desille Amandine (szerk.). Dordrecht: Springer, 177–196. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67608-7>
- Romakép Műhely (2014): *Szerelem feketén-fehéren*. Beszélgetés Jean Rouch *Emberi piramis* című filmjéről. 2014. március 26. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=vpMnavOO9K0> (letöltve: 2021. augusztus 28.).
- Romakép Műhely (2018): *Remake_Bodony*. Beszélgetés a Romakép Műhely, a SajátSzínház.org és a 25. TITANIC Nemzetközi Filmfesztivál szervezésében a Roma Kultúra Nemzetközi Napján. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=vf-poIpFdYE> (letöltve: 2021. augusztus 30.).

- Romakép Műhely (2019a): *Beszélgetés a MyStreet című rövidfilmes mozgalomról*. Interneten: https://www.youtube.com/watch?v=1b_rN3HRiRM (letöltve: 2021. augusztus 16.).
- Romakép Műhely (2019b): *MyStreet az oktatásban*. Beszélgetés magyarországi közösségi-részvételi filmes műhelyek képviselőivel. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=TW3sTG1Vmlw> (letöltve: 2021. augusztus 16.).
- Romakép Műhely (2019c): *Részvételi videózás Kanadában és Magyarországon – A Wapikoni és Nemes Gusztáv projektjei*. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=vpHcx-JI14s> (letöltve: 2021. augusztus 16.).
- Rouch, Jean (2003 [1973]): *The Camera and Man*. In *Ciné-Ethnography*. University of Minnesota Press, 29–46.
- Rumann Gábor (2021): *Dunaszekcsői Webtévé*. Előadás az ELTE Média és Kommunikáció Tanszékén, a Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban szervezett „Mozgóképes részvételi kultúra” című kurzuson. 2021. március 11. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=-7mQIWCKovQ> (letöltve: 2021. augusztus 12.).
- Salamon András (2013): *Filmoktatási módszertan a hátrányos helyzetűek szociális- és kulturális kompetenciafejlesztésére a magyargéci és miskolcetalpocai akciókutatások alapján*. Doktori disszertáció. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem. Interneten: <http://www.szfe.hu/uploads/dokumentumtar/dlasalamon.pdf> (letöltve: 2021. augusztus 30.).
- Schensul, Jen és Campbell DalGLISH (2016): *A Hard Way Out: Improvisational Film and Youth Participatory Action Research*. In *Participatory Visual and Digital Research in Action*. Aline Gubrium, Krista Harper és Marty Otañez (szerk.). London and New York: Routledge, 115–128.
- Shohat, Ella és Robert Stam (szerk.) (1994): *Unthinking Eurocentrism. Multiculturalism and the Media*. London: Routledge.
- Siroki László (2021): Előadás az ELTE Média és Kommunikáció Tanszékén, a Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban szervezett „Mozgóképes részvételi kultúra” című kurzuson. 2021. április 15. Interneten: https://www.youtube.com/watch?v=lg_zHn9-53c&list=PLQnuo19oD6qoOCdj-w7vPdHa6Pc2OGtt&index=2&t=134s (letöltve: 2021. augusztus 26.).
- Stewart, Michelle Robin (2007): *The Indian Film Crews of Challenge for Change: Representation and the State*. *Canadian Journal of Film Studies* 16(2): 49–81.
- Szabó Henriett (2018): Alkalmazott antropológiai szemléletű közösségfejlesztés a Lippai Balázs Roma Szakkollégiumban. *Romológia* 6 (2): 120–130. Interneten: http://epa.oszk.hu/02400/02473/00013/pdf/EPA02473_romologia_2018_02_120-130.pdf (letöltve: 2021. augusztus 30.).
- Szabó Henriett (2019): *A dokumentumfilmek és a társadalmi integráció – Kik vagyunk... és miért?* 3. széria. In *Terepek és elméletek. A Lippai Balázs Roma Szakkollégium válogatott romológiai tanulmánygyűjteménye*. Biczó Gábor (szerk.). Debrecen: Didakt Kft., 47–64.
- The Ballad of Crowfoot/Varjúlab-ballada*. Interneten: <https://www.nfb.ca/playlists/challenge-for-change/playback/#3> (letöltve: 2021. augusztus 18.).
- The Children of Fogo Island – Point of View* (Colin Low, 1967, 17’), NFB és Memorial University of Newfoundland https://www.nfb.ca/film/children_of_fogo_island/ (letöltve: 2021. augusztus 17.).
- TomoRRow. <https://www.youtube.com/channel/UCUjvwzAiCdCAgbw5b70Z56Q> (letöltve: 2021. december 20.).
- Travelling College/Utazó egyetem* <https://www.nfb.ca/film/travelling-college/> (letöltve: 2021. augusztus 18.).
- Trencsényi, Klára és Vlad Naumescu (2021): *Migrant Cine-Eye: Storytelling in Documentary and Participatory Filmmaking*. In *Visual Methodology in Migration Studies. New Possibilities, Theoretical Implications, and Ethical Questions*. Karolina Nikielska-Sekula és Desille Amandine (szerk.). Dordrecht: Springer, 117–140. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-67608-7>
- Varga Tünde (2016): *A hétköznapi élet reprezentációja: A Mass Observation és hatása a kortárs kultúrára. In Újratöltve: Médiakutatás és mindennapi élet*. Bódi Jenő, Maksa Gyula és Szijártó Zsolt (szerk.). Budapest és Pécs: Gondolat, 44–60.
- Winston, Brian (1988): *The Tradition of the Victim in Griersonian Documentary*. In *New Challenges for Documentary*. Alan Rosenthal (szerk.). Berkeley and Los Angeles and London: University of California Press, 269–287.
- Worth, Sol és John Adair (1972): *Through Navajo Eyes: An Exploration of Film Communication and Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Yang, Kyung-Hwa (2012): *Reflexivity, Participation, and Video*. In *The Handbook of Participatory Video*. E. J. Milne, Claudia Mitchell és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, MD, USA: AltaMira Press, 100–114.
- You are on Indian Land/Indián földön állsz*. Interneten: <https://www.nfb.ca/playlists/challenge-for-change/playback/#7> (letöltve: 2021. augusztus 18.).

Müllner András

egyetemi oktató, ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék, a Romakép Műhely szervezője, alapító és kutatásvezető az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszékén működő Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban (Budapest)

Haragonics Sári

A kamera mint társadalmi katalizátor

Absztrakt: Tanulmányomban a részvételi filmezés és az általam fejlesztett katalizátor módszer módszertanát, gyakorlati aspektusait és társadalmi beágyazottságát mutatom be Magyarországon megvalósult workshopfolyamatokon keresztül. A katalizátor módszer a részvételi filmezés módszertanán alapszik, azonban a filmet elsősorban az egymás közötti kommunikációra használja, fő célja a kamera csoportkohéziós és csoportközi katalizátorként való működése. A módszer a társadalmi törésvonalak mentén a filmezésen keresztül foglalkozik a résztvevők reprezentációjával és önreprezentációjával, dialogikus irányelveken alapul és a közösségépítést és a részvételt tűzi ki célul.

Kulcsszavak: részvételi filmkészítés, kisebbségi és többségi reprezentáció, integráció, társadalom, katalizátor, közösség, workshop, csoportidentitás

Bevezetés

Az SZFE Doktori Iskolájában három éve fejleszttem nemzetközi és hazai elméleti és gyakorlati tapasztalatokra alapozva a csoportok közötti, csoportokon belüli kapcsolódást katalizáló filmes workshop módszert. Tanulmányomban ezt a módszert mutatom be, mely a részvételi filmezésen alapul. A részvételi filmezést a nemzetközi közösségekben az 1960-as évek óta alkalmazzák, segítségével eszközt adnak a hátrányos helyzetben élők kezébe, hogy ők maguk beszélhessenek saját magukról.

Magyarországon kevés klasszikus részvételi filmes kísérlet született, és bár a filmezést mint eszközt többen használták az elmúlt pár évtizedben, mégis úgy érzem, fontos lenne hagyományt teremteni a módszertannak. Ez a tanulmány kutatásom egy reflexiós munkafázisa, mely elsősorban gyakorlati részvételi filmes facilitatori (csoportvezetői) tapasztalataimra épít (Haragónics 2020).¹

Tanulmányom első részében a részvételiséget mint szemléletet mutatom be és kitérek a részvételi filmezés nemzetközi és magyar hagyományára. Ezután bemutatom saját módszertanomat, a katalizátor módszert, konkrét gyakorlatokat is kiemelve, majd két esettanulmányon keresztül szemléltetem a módszertan gyakorlati megvalósulását, végül pedig a saját tapasztalataimból leszűrt konklúziót ismertetem.

Áttekintés – a részvételiség mint társadalomkutatási elv és gyakorlat

Magyarországon viszonylag későn, csak az elmúlt pár évtizedben kezdett megjelenni a részvételi filmkészítés. Magának a részvételiségnek, mint a kisebbségeket felszabadító párbeszédre alapuló művészeti szemléletnek sincs még terjedelmes magyar hagyománya, egy-egy alulról szerveződő, sokszor önhibáján kívül félbemaradt kezdeményezést találunk, főleg a színház területéről.² Ők elsősorban a boali³ hagyományokra támaszkodva a részvételi színház eszközével dolgoztak és dolgoznak aktívan a mai napig. A nemzetközi

A jelen tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott 131868 azonosítószámú, *A magyarországi részvételi filmkultúra története és jelenlegi gyakorlatai, különös tekintettel a sérülékeny kisebbségi csoportok önreprezentációjára* című OTKA-kutatás keretében készült. Köszönetnyilvánítás: Stóhr Lóránt, Szombati Kristóf, Almási Tamás, Müllner András, Oblath Márton, Zöld Pók Médiaműhely, SZFE Doktori Iskola Kutatóműhely és Csoportos konzultációs műhelytagok.

1 Doktori dolgozatom bevezetőjében kifejtem személyes motivációmát a módszer megszületésével kapcsolatban, mely a Minor Média blogján olvasható.

2 Többek között Horváth Kata és Oblath Márton – Parforum, Simon Balázs és Simó Krisztián – UtcaSzak, illetve számos, alulról szerveződő roma színházi kezdeményezés stb.

3 Augusto Boal hagyománya, az elnyomottak színháza (*Theatre of the Oppressed*, rövidítve: TO) a részvételi színház egyik legismertebb és leginkább letisztult irányzata, amelynek célja az alávetett társadalmi csoportok emancipációja, társadalmi cselekvőképességük megerősítése a dráma és a színház eszközeivel. Az elnyomottak színházának teoretikus és módszertani keretét a brazil származású színházi szakember, népművelő, politikai aktivista Augusto Boal dolgozta ki az 1960-es évektől kezdve, támaszkodva Paolo Freire kritikai pedagógiai koncepciójára. Boal dráma- és színházalapú eljárásokból és technikákból felépülő rendszerét baloldali, marxista ideológiai bázison dolgozta ki. Az eljárások célja a társadalmi hierarchiák, az elnyomó viszonyok és helyzetek láthatóvá tétele, az öntudatra ébresztés, a felszabadítás, az elnyomással szembeni stratégiák kollektív kidolgozása (SajátSzínház).

művészeti kánonban azonban a részvételiség mint filozófiailag alátámasztott megközelítésmód sokkal régebbre nyúlik vissza. A részvételi programok kiindulópontja hasonló a részvételi akciókutatások kiindulópontjához, amelyek társadalmi változásról alkotott filozófiája Paulo Freire kritikai pedagógiájában gyökerezik. Freire szerint az oktatás azt jelenti, hogy közösen értelmezzük a világot és hozzuk létre a tudást. Az *elnyomottak pedagógiája* (1970) című könyvében megfogalmazott nevelésfilozófiája összeköti a pedagógiát és a társadalmi átalakulást. Így a pedagógiai folyamat során a marginalizált csoportok tagjai megtanulnak saját magukra (újra) teljes értékű emberként és állampolgárként tekinteni azáltal, hogy elemzik és megértik elnyomásuk társadalmi gyökereit és megoldásokat keresnek azok megszüntetésére. Freire a felszabadítás pedagógiájának lényegét nem a többségi társadalom érzékenyítésében látta, hanem azon dolgozott, hogy a többségi és a marginalizált helyzetű emberek között egyensúlyba billenjen az a hatalmi rendszer, melybe a marginalizáltak évszázadok óta bele vannak kényszerítve, ezen keresztül pedig az elnyomott csoportok emancipálódjanak (Udvarhelyi és Dósa 2019).

A részvételi akciókutatás az 1970-es években alakult ki a gyarmatosított országok területein, ahol számos antropológus vizsgált különböző népcsoportokat és társadalmi csoportokat a kutatást, az eredményeket és a tudást kisajátító tudósként. Többek között Mary Douglas, a brit antropológia egyik legjelesebb képviselője ismerte fel azt, hogy az antropológiának el kell szakadnia az egzotikus népek tanulmányozásától, a hátrányos helyzetűek esélyegyenlőségére és egy együttműködő társadalomra kell helyeznie a hangsúlyt (Kisdi 2012). Ahogy az egykor gyarmatosított országokban felmerült az igény arra, hogy ne mások mondják meg, milyenek vagyunk, hanem mi mondjuk meg magunkról, ugyanúgy a részvételi filmezés (és a részvételi színház) is azt az igényt fogalmazta meg, hogy ne kívülről, rendezők által meghatározott problémák vagy ügyek legyenek bemutatva, hanem egy közösség eszközt kapjon a kezébe, mely segítségével ő maga tud saját magáról beszélni.

Bár úgy tűnhet, hogy Magyarországon viszonylag későn ismerték fel a részvételiség erejét és a benne rejlő kutatási és fejlesztési lehetőségeket, az utóbbi években egyre több részvételi színházat, szociodramát, fórum színházat, részvételi fotót, részvételi akciókutatást (és részvételi filmezést) alkalmazó civil projekt valósul meg. Valójában az 1970-es évek óta több részvételi kísérlet⁴ is zajlott hazánkban, azonban ezen kutatások nagy része ismeretlen maradt, hiszen sosem egy intézményesült közegben valósultak meg. Az első igazán nagy szabású, jól dokumentált és így fennmaradt részvételi színház kísérlet az Új Néző projekt (Új Néző 2010) volt 2010-ben, mely a Schilling Árpád által alapított Krétakör Színház és a Káva Kulturális Műhely (A Részstvevő Színháza) koprodukciójában jött létre. A színház kísérletek mellett más művészeti megközelítésekkel is találkozunk, elsősorban a részvételi fotográfiával,⁵ melyre ezen tanulmány keretein belül nem térek ki.

4 Patonay Anita: *A színházi nevelési előadások (TIE) hagyománya Magyarországon. Az 1970-es és 1980-as évek gyermek- és ifjúsági előadásainak emlékezete* című doktori disszertációból kiderül.

5 A részvételi fotográfia egyik legfőbb eszköze a fotóhang, mely az utóbbi pár évtizedben az egyik leginkább letisztult művészetalapú részvételi kutatási eljárásá vált, amelyben a résztvevők nem csupán fotózni tanulnak, hanem a fotótémák közös kitalálása, a képek feldolgozása, megbeszélése, kiválogatása, elrendezése és kiállítása során végiggondolják az életüket meghatározó társadalmi viszonyokat, és azt is, hogy a képekben megjelenített társadalmi problémákat miféle közös cselekvésekkel oldhatják meg (Sajátzínház).

Mozgóképes programok Magyarországon

Az 1980-as évektől kezdve egyre több, a részvételiséget megjelenítő vagy annak határterületein mozgó filmes kísérlettel találkozunk dokumentumfilmekben vagy hibrid műfajokban.⁶ Számos kísérletet láthatunk a hátrányos helyzetűek bevonását és emancipációját célzó filmiskolák indítására: a sajkókazai Dr. Ámbédkar Iskola nyári tábora, a Balatanoda, a Zöld Kakas Líceum filmes képzése, a Fekete Doboz Roma Média Iskolája, a Roma Filmiskola (a módszer kidolgozója Salamon András (2013), aki doktori disszertációját is erről írta), emellett médiatáborok és filmes workshopok, programok is jelentek meg az 1980-as évek óta, többek között a Buvero Médiatábor,⁷ a Cserepressz,⁸ a Gyerekszem Egyesület,⁹ a Van Helyed Alapítvány,¹⁰ a Vizuális Világ Alapítvány,¹¹ a KOMA Bázis,¹² a Zöld Pók Médiaműhely¹³ vagy akár Nemes Gusztáv szociológus, aki olyan részvételi videós értékeléseket facilitál, amelyeket különböző pályázatokat elnyerő csoportok készítenek saját munkájukról (High et. al 2012).

Ezen projektek, bár magukat nem hívták részvételi filmezésnek, valójában a részvételi filmezésen alapuló vagy annak határterületein mozgó kezdeményezések (Müllner 2020). Létezik tehát egy magyar hagyomány, csak a szűken definiált kortárs részvételi filmes projektek kritériumrendszerében nehezen találják meg helyüket. Részben azért, mert sokszor ezen projektek célja nem maga a végtermék, a produktum, hanem az odavezető út. Végső produktum hiányában pedig egy-egy ilyen folyamat kevésbé tud fennmaradni.

A részvételi film definíciója

A nemzetközi részvételi filmes kánonban sokféle módon és sokféle folyamatra használják a részvételi film szakkifejezést, nincs egy konszenzussal elfogadott meghatározás. A definíciók szerteágazásának oka nyilván az, hogy a részvételi mozgóképképzítés az elmúlt évtizedekben rendkívül sok formát öltött és ezeket különbözőségük megtartásával nehéz szerves egységbe integrálni (Müllner 2020), így az általam legpontosabbnak ítélt meghatározást idézem: „A részvételi filmkészítés egy inkluzív és kollaboratív folyamat, ami elkötelez egy – általában hátrányos helyzetű – közösséget vagy egy csoportot arra,

6 Schiffer Pál: Cséplő Gyuri (1978), Szomjas György: Tündérszép leány (1969), Moldován Domokos: Rontás és reménység (1982).

7 Az újságírás és a média iránt érdeklődő roma nőknek szervezett tábor.

8 Cserehátí Roma Önszolgáltató Közhasznú Egyesület: a 2013 májusa és 2014 áprilisa között zajló projekt címe: Ifjúság-Közösség-Média Médiahálózat fejlesztése a Cserehát 10 kistélepülésén.

9 A Gyerekszem Egyesületet Grosch Nándor alapította azzal a céllal, hogy Gyermekotthonban nevelkedő gyerekeknek vigye el a filmezés lehetőségét. Módszere a filmes pszichodráma.

10 2011-ben alapította Bódis Kriszta dokumentumfilmes. Az Ózdon és környékén működő alapítvány alkotás-központú (többek között filmes) módszerrel segíti a helyi gyerekeket és fiatalokat.

11 Az alapítvány a kanadai Wapikoni filmes módszerrel tervez kísérletezni Magyarországon.

12 A 2014-ben, az újpalotai lakótelepen megvalósuló közösségi XVID videózás projektet Zrínyi Gál Vince és Török Marcell vezette.

13 A ZP trénerai 2015 óta tartanak részvételi filmes workshopokat és médiatáborokat főként vidéki fiataloknak.

hogy együtt találják ki, gyűjtsék össze, vigyék filmre és mutassák be a saját történetüket” (Lunch és Lunch 2006: 10, a szerző ford.).

A részvételi filmes módszert a National Film Board of Canada – Challenge for Change programjának keretében Donald Snowden kutató és Colin Low filmes alkalmazta először. 1967-ben a kanadai Fogo-szigeteken egy halász közösség tagjaival 27 kisfilmet készítettek, melyekben a közösség a szegénységgel kapcsolatos problémáit osztotta meg. A halászok egymás filmjeit nézve szembesültek azzal, hogy hasonló problémákkal küzdenek az egyes településeken és közösen fellépve változtatni tudnak a sorsukon (Snowden 1984). Számtalan nemzetközi példa van arra, hogy kisebbségben élő, marginalizált csoportok egy-egy ilyen filmes workshopon elkészült filmmel tudtak kommunikálni és képviselni az érdekeiket a közösségen kívüli politikai, gazdasági döntéshozók felé, ez pedig sokszor kedvező változást hozott a helyi problémákban. Az elkészült anyagok a döntéshozókkal való vertikális¹⁴ (ezen belül lefelé és fölfelé irányuló) és más közösségekkel a horizontális¹⁵ kommunikációra is használhatóak. Egy ilyen példa a Nepálban megvalósult Rights to Healthcare (Jog az egészségügyi ellátáshoz) program (Rights to Healthcare 2014). Az InsightShare¹⁶ és az Oxfam összefogásában szervezett workshopon fiatal aktivisták készítettek három videót, céljuk az egészségügyi helyzet javítása volt. A videókkal és a közösségi vetítésekkel helyi vezetőket is elértek, ennek köszönhetően jelentősen megerősödtek a lokális érdekvédelmi csoportok, és egy egészségügyi intézmény támogatást kapott lámpákra és napelemre.

A részvételi filmkészítés folyamata képessé tesz egy csoportot vagy közösséget arra, hogy traumatikus élményeiket feldolgozza, szembenézzen a problémáival, kommunikálja azokat és megoldásokat keressen rájuk, vagy hogy erősítse a közösségen belüli kapcsolatokat, ezáltal eszköz lehet a pozitív társadalmi változás elérésében. A módszer informális gyakorlati workshopokon valósul meg, a társadalmi átalakulás folyamatára és az audiovizuális alkotásra is fókuszál. Egy workshopfolyamat során a résztvevők rövid idő alatt játékokon és feladatokon keresztül megtanulják használni a technikai eszközöket, közösen videóüzeneteket és filmeket készítenek. Az eredményt megosztják a szűkebb és tágabb közösséggel, vagy akár az interneten. A digitális videó médiumának egyik legnagyobb előnye, hogy a felvételek azonnal visszanezhetők, ezzel folyamatos reflexióra és önreflexióra sarkallva a résztvevőket.

Tanulmányomban nyolc aspektust jelölök meg, amelyek segíthetnek a részvételi filmezés keretbe helyezésére, értelmezésére és egy-egy létező program elemzésére. Ezek a szempontok nem univerzálisak, kizárólag saját korábbi gyakorlati tapasztalataim és elméleti kutatásaim alapján állítottam össze őket.

A részvételi filmezésnek: 1) fókusza a közösségi és a kollaboratív (együttműködés-építő) munka; 2) kiemelt célcsoportjai a kisebbségi és a marginalizált csoportok;

14 Tehát két nem azonos szinten lévő „csoport” közötti kommunikáció.

15 Két társadalmilag egy szinten álló közösség közötti kommunikáció.

16 A hetvenes évektől kezdve szerte a világon számos filmes, antropológus és szociális szakember kezdett foglalkozni a részvételi filmezéssel. Közülük a módszer egyik legrégebbi és legaktívabb képviselője a brit InsightShare szervezet, melyet egy testvérpár Chris és Nick Lunch alapított 1999-ben. A szervezet több, mint 60 országban tartott már workshopot és számtalan közösségben képeztek ki helyi facilitátort, aki folytatni tudja a filmes tevékenységeket (InsightShare).

3) célja az egyéni és csoport fejlődés, pozitív változás, *empowerment* (képessé válás, felhatalmazás); 4) célja továbbá az önkifejezés/önreprezentáció lehetőségének megteremtése (az én/mi és a másik ellentéte és határterületei); 5) szerepe lehet a döntéshozókkal való kommunikációban, ezáltal a közösség képviseleti szerepében előrehaladást idézhet elő; 6) fontos aspektusa a tudásátadás és megosztás, mely szerint közösen értelmezzük a világot és együtt alkotunk; 7) nem elsődleges célja a filmes oktatás; 8) fontos része maga a workshopfolyamat, mely végső produktum nélkül is lehet sikeres.

A kamera mint katalizátor *Elméleti összefoglaló*

A katalizátor görög eredetű szó (a *katalüszisz* szóból), jelentése: feloldás. Átvitt értelemben változást elősegítő személy (tényező vagy hatás), aki jelenlétével, közölt gondolataival, cselekedetével elősegít egy társadalmi folyamatot, változást egy közösségen belül. A részvételi filmes workshopokon a kamera (kommunikációs) katalizátorként működik. Sok minden azért történhet meg, mert eszközként jelen van a kamera, és ez a jelenlét generál változást.¹⁷ Az általam ismert részvételi filmes workshopok fókusza a kisebbségi reprezentáció lehetőségének megteremtése (pl. Kanadában), ahol a társadalmi többség csak mint célközönség jelenik meg. Bár van néhány külföldi jó gyakorlat arra vonatkozólag, hogy a részvételi filmezés eszközével hogyan valósítottak meg integrációs projekteket (azaz két egymástól távol álló vagy egymással szembenálló csoport találkozását), azonban ezen projektek során a két heterogén csoport közösen, egy légtérben dolgozik a workshopfolyamat legelső pillanatától kezdve. Egy ilyen példa Adeline Cooke *We were wives, mothers, daughters* (Cooke 2019) című munkája, mely pápuai őslakos és indonéz nők közös projektje Pápua Indonéziától való függetlenedési törekvéseire. Doktori kutatásom során egy olyan módszertant dolgozok ki,¹⁸ mely a filmet elsősorban két egymástól földrajzilag, szociálisan vagy kulturálisan távol álló csoport kommunikációjára használja, melyben a kamera segítségével megvalósuló találkozás a sztereotípiák csökkentésének, a társadalmi és térbeli távolság lebontásának eszközeként funkcionál.

A katalizátor módszer a részvételi filmezés módszertanán alapszik. A módszert abból az aspektusból vizsgáltam, melyben a kamera alkalmas lehet olyan társadalmi különbségek csökkentésére, melyek uralják a mai világot, ezáltal előmozdíthatja lokális szinten a társadalmi integrációt, és ugyanannyira szól a társadalmi többségbe tartozó csoportoknak, mint a hátrányos helyzetből érkezőknek, illetve a kettőnek a találkozásáról. Módszertanom a freirei hagyományt követi, mely a párbeszédre alapuló, partneri viszonyra épülő tanulást hangsúlyozza. A módszer a filmezésen keresztül foglalkozik a résztvevők reprezentációjával és önreprezentációjával, dialogikus irányelveken alapul és a közösségépítést és a részvételt tűzi ki célul. A katalizátor módszer mint közösség alapú tevékenység rávilágít arra, hogy miként hasznosul a mozgókép egyes kisebbségi csoportok

¹⁷ Doktori dolgozatom bevezetőjében kifejtem személyes motivációmat a módszer megszületésével kapcsolatban, mely a Minor Média blogján olvasható (Haragonics 2020).

¹⁸ Haragonics Sári: *A kamera mint csoportkohéziós és csoportközi katalizátor*. A módszertanból terveim szerint az elkövetkező években kézikönyv is készül majd.

(ön)ábrázolásában, illetve, hogy a többség által gyakran homogénnek ítélt kisebbségek milyen eltérő módokon fejezik ki saját csoportidentitásukat a filmekben keresztül. A csoportidentitás megfogalmazása azonban nemcsak a kisebbségek számára fontos, hanem a többségi társadalmi csoportok önmeghatározásában is. A kettő kölcsönös párbeszéde pedig a csoportközi konfliktusok és előítéletek oldásához vezethet és ezen keresztül egyfajta lokális társadalmi integrációt idézhet elő.

Eddigi tapasztalataim során egyértelművé vált, hogy a társadalmi törésvonalak problematikája az a terület, ahol ma Magyarországon a leginkább szükséges párbeszédet indítani a film segítségével. A kérdés csak az volt, hogy a már számtalan létező roma-nem roma szociológiai vagy antropológiai kutatás sorába és diskurzusába álljak-e bele, avagy válasszak más kutatási irányt. A magyarországi előítéletesség fő célcsoportján, a romák helyzetén nem segít a társadalmi kapcsolódások mérhetetlen átpolitizálódásának folyamata. Ez az átpolitizálódás és az oly terhelt magyar közbeszéd volt a fő oka annak, hogy kutatásomban szerettem volna elkerülni az etnikai fókusz, ezért vizsgálandó területnek a város-vidék kapcsolódását választottam, projektjeim során ennek kapcsán valósul meg a társadalmi törésvonalakon átívelő hídépítés. Az elmúlt években azonban nyilvánvalóvá vált számomra, hogy ebben a viszonyban is megkerülhetetlen a rasszizmus, a cigányellenesség mint reprezentáció és mint intézményesült gyakorlat, és hogy a lokalitásban rejlő ellentét sokszor felszínre hozza az etnikai szempontokat is. Tehát, habár a magyar viszonylatokban megkerülhetetlen, kutatásom origójában nem a roma-nem roma különbségtétel áll, hanem a társadalmi szakadékok áthidalására, a társadalmi csoportok közti mediálás céljából létrejövő módszertan megalkotása. Az egyes esettanulmányok fókuszja mindig más: van, ahol megmarad a város-vidék különbségtételeinél, van, ahol átalakul roma-nem roma paradigmává, éppen a roma diákok identitás-meghatározásából kifolyólag – ahogy erről bővebben írok a „Szomolya-Budapest esettanulmány” alfejezetben.¹⁹

A módszertan a roma-nem roma és város-vidék relációk mellett más heterogén csoportok kommunikációjára is alkalmas lehet, például szociálisan hátrányos és nem hátrányos közösségek, fogyatékossgal élő és ép személyek, egymással konfliktusban álló nemzetek vagy nemzetiségek, de akár egy cég dolgozóinál a beosztottak és vezetők között is.

A workshopfolyamat Előkészületek

A korosztály meghatározása

A csoportközi sztereotípiák oldását segítő katalizátor módszer hatéves kor fölött szinte bármely korosztály számára alkalmazható.²⁰ Azonban személyes tapasztalataim és Váradi

¹⁹ A szomolyai részvételi filmes műhely a British Council Hungary által támogatott People2People Közösségi Művészeti Program (2019) keretében valósult meg.

²⁰ A részvételi filmezés a kisebb gyerekeknél is működik, és ők is lelkesen részt vesznek a közös filmkészítésben és segít nekik az önkifejezésben, azonban kevésbé tudják tudatosítani azt, ami velük történik. Lásd Dombóvár workshop. (<https://abcug.hu/vacsora-szokasos-lesz-margarinos-kenyer-ketchupp/>)

Luca szociológus kutatásai alapján (Váradí 2012)²¹ a középiskolás (15–18 éves) korosztály az, akiknek attitűdjei még nem teljesen kiforrottak, miközben már képesek tudatosítani azt, ami velük történik (Váradí 2012). Ez az a korosztály, amelynek kifejezőeszköze és fő kommunikációs csatornája a film, a hangüzenet, a videó, a zene, a kép. Így ők egymással is jobban tudnak kapcsolódni az audiovizualitáson keresztül és a workshop folyamatában is nagyobb eséllyel vesznek részt lelkesedéssel.

A csoporton belüli erődinamikák minden korosztályban megjelennek, de talán a kamaszok formálódó identitása miatt náluk még inkább szélsőséges esetekre lehet számítani. Az erősebbek megpróbálják uralni a workshopot és érvényesíteni ötleteiket, a kevésbé vezető típusok pedig ezt el is várják tőlük. Facilitátorként (azaz csoportvezetőként) nagyon fontos, hogy teret adjunk azok számára is, akik inkább visszahúzódnak. Mind a kamera mögött állni operatőrként, mind előtte szereplőként vagy interjúalanyként olyan tapasztalás, amely magabiztosságot ad és kizökkenti az egyént „betokosodott” szerepköréből. A részvételi filmezés a kamaszok még változó attitűdjéről és ahol lehetséges, az erőviszonyok változásáról is szól. Akik erősebbek, vagy egy, a társadalmi közmegítelésben (akár neveltetési, akár a kortársak hatásából kifolyólag) magasabb társadalmi csoportból érkeznek, általában nem gondolják, hogy tudnak tanulni a társadalom „alacsonyabbként” meghatározott rétegéből érkezőktől (Lunch és Lunch 2006). Egy workshopon a résztvevők folyamatosan váltogatják a szerepeket, hol operatőrként, máskor rendezőként, világosítóként, hangmérnökként vagy szereplőként próbálják ki magukat, ezáltal a csoportdinamika és a belső erőviszonyok folyamatosan változnak. Filmkészítés közben látva az „alacsonyabbak” bevonódását, ez az „erősebbeknek” is segít előítéleteik megváltoztatásához. A filmkészítés feladatorientált, kreatív, nagy érzelmi felfokozottsággal járó folyamat, melyben a stáb (a csapat) minden tagja fontos és nélkülözhetetlen, ami nagyfokú egymásrautaltságot eredményez és komoly bizalmat kíván. Egy forgatáson nagyon rövid idő alatt számtalan döntést kell hozni, rengeteg kommunikációs aktust végrehajtani, és sok feladatot kell pontosan elvégezni, hogy a filmet sikerüljön jól elkészíteni.

A terep, a résztvevő kamaszok kiválaszt(ó)dása

Mi alapján, kikkel és hol kezdünk el egy workshopfolyamatot? Ritkább esetben (legalábbis Magyarországon, mivel még nem elterjedt ez a módszer) felkeres minket egy tanoda, egy iskola vagy egy civil szervezet, hogy szeretnének ezzel a módszerrel dolgozni. A másik út, ha magának a részvételi filmezést vagy katalizátor módszert „szolgáltató” szervezetnek van anyagi forrása egy workshop megvalósításához (legtöbb esetben pályázatokból), ilyenkor a szervezet keres partnerintézményeket, ahol van igény és nyitottság egy ilyen jellegű workshopra.

21 Váradí Luca így összegzi egy vele készült interjúban: „Kamaszkorban dől el, hogy hogyan viszonyulunk majd a különböző kisebbségekhez tartozó emberekhez, ennek kialakulásában a kortársaknak és az iskolának van a legnagyobb szerepe [...] a középiskola első évében még azok a gyerekek is cigányellenessé válnak, akiknek korábban semmi gondjuk nem volt a romákkal, pusztán azért, mert azt gondolják, hogy ez az ára a közösséghez való tartozásnak [...] a társas identitásunk úgy fejlődik, hogy szembetalálkozunk azokkal a kérdésekkel, kik is vagyunk valójában, mik fontosak nekünk, milyen értékek mentén szeretnénk a saját identitásunkat megszervezni. Ennek nagyon fontos része, hogy hogyan viszonyulunk más csoportok tagjaihoz.”

Az egyik legkritikusabb kérdés egy ilyen folyamat kezdetén, hogy egy-egy helyszín, közösség és maguk a résztvevők mennyiben reprezentálják a többségi vagy a kisebbségi társadalmat az adott környéken, iskolában, tanodában, faluban, városban stb. (pl. a fiatal felnőttek munkalehetőségei Dél-Magyarországon, vagy a roma fiatalok helyzete Miskolc térségében stb.) A tágabb társadalmi kontextusban való reprezentációnak köszönhetően elemezhetőbbé, értékelhetőbbé és ezáltal talán hasznosabbá válhat egy-egy ilyen folyamat. Miután megvan a két helyszínünk, ahol párhuzamosan fogunk foglalkozást tartani (pl. város-vidék viszonylatban) a következő feladat a résztvevők elérése. A vidéki helyszíneken általában minden programnak örülnek, a helyi szervezet könnyen talál 6–8 lelkes diákot. Itt a szülők bizalmatlansága okozhat problémát vagy bizonyos terepeken az, hogy a kamaszok hétvégén dolgoznak vagy gyakorlaton vannak. A szociálisan jobb helyzetből érkező gyerekeknek (pl. budapesti vagy vidéki elit gimnázium diákjainál) a nagyobb leterheltség okozhat nehézséget: bár a filmezés vonzó hívószó, mégis nehéz elköteleződni hétvégekre. Márpedig a workshopra való elköteleződés alapvető feltétele a csatlakozásnak. Érdemes több gyerekkel kezdeni, felkészülve az esetleges lemorzsolódásra. A személyes kapcsolat is segít a toborzás szakaszában. Érdemes bemenni órákra, találkozni a célcsoport tagjaival, illetve találni egy elkötelezett pedagógust, vagy helyi vezetőt, aki ismeri a gyerekeket és segít a bevonásukban. A részvételi filmezés módszerének egyik legfontosabb kidolgozója, a brit InsightShare szervezet gyakorlata szerint az optimális létszám egy-egy csoportmunkában 10–20 fő, akikkel 2–3 facilitátor (csoportvezető) dolgozik. Eddigi személyes tapasztalataim alapján azonban sokkal hatékonyabbnak látszik a munka kevesebb résztvevővel és több facilitátorral (elsősorban a kics csoportos munkák miatt). Mi általában 6–14 résztvevővel és 3–4 facilitátorral dolgozunk.

A facilitátorok (csoportvezetők) szerepe

Egy részvételi filmes workshopfolyamat megkezdése előtt a facilitátoroknak megfelelő ismeretekkel kell rendelkezniük azokról a társadalmi csoportokról, háttérükről és érzékeny pontjaikról, akiknek tagjai részt vesznek a workshopon. Ennek hiánya és a be nem tartott, vagy észszerűtlen ígéretek csalódáshoz vezetnek, ami akár kártékonyra is válhat egy-egy sebezhető csoport esetében. A módszer nem pusztán arról szól, hogy kamerát adunk a csoporttagok kezébe, az eredményességhez tisztában kell lennünk azzal is, hogy milyen eredmény várható el egy adott workshopfolyamattól (Lunch és Lunch 2006).

A workshop felépítése

A katalizátor workshop szerkezete nem változatlan. Minden egyes csoport találkozáskor más és más formában lehet vagy kell alkalmazni. A felhasznált gyakorlatok és játékok egymásutániséga variálható. A foglalkozások száma sincs előre meghatározva, és az egyes alkalmak hossza is változó. Tapasztalatom szerint 3 óránál rövidebb időtartamú foglalkozást nincs értelme tartani, mert nincs elég idő a gyerekeknek ráhangolódni a csoportmunkára. Az ideális hossz 5–6 óra, néhány rövidebb szünettel és egy egyórás ebédszünettel.

A részvételi filmes és a katalizátor workshopokon is az empirikus (tehát gyakorlaton alapuló) és a tacit (azaz készségszintű) tudásátadás a legfontosabb alapelv. Az InsightShare módszerében a workshopfolyamat első pillanatában odaadják a résztvevők kezébe a kamerát. Ahogy Chris Lunch mondja 2013-as TedX előadásában:

El kell engednünk a kontrollt, mert tudjuk, hogy ez nem egy videó kamera. Ez egy ember mágnes, ami összehozza az embereket, ráveszi őket, hogy csatlakozzanak, hogy résztvegyenek egy csoport munkában. De ez a módszer nemcsak a videó készítésről szól. Arról szól, hogy összehozza az embereket, hogy terveket szőjenek közösen, hogy egyesüljenek, hogy cselekedjenek helyi szinten, hogy változást érjenek el.²²

A módszertannak tehát nem része egy klasszikus elméleti, filmes oktatás, nem tanítunk filmtörténetet a résztvevőknek. A workshopfolyamat során szóba kerülnek a képalkotás (pl. plánozás), vágás (pl. párhuzamos vágás, egysíntes felvétel) és más filmszakmai fogalmak, illetve némi filmtörténet is, de mind a gyakorlathoz kapcsolódva, a saját munkák, filmes feladatok kapcsán felmerülő beszélgetések során.

A tanulmányhoz tartozó módszertani mellékletben ismertetek néhány gyakorlatot, melyek meghatározzák egy-egy workshop alapvető szerkezetét. Ezek részben már létező részvételi filmes gyakorlatok, részben pedig kifejezetten a katalizátor módszerhez fejlesztett feladatok. Ezek a játékok a kamerát arra használják, hogy a résztvevők kifejlesszék azokat a készségeket, melyek a konstruktív csoportmunkához szükségesek: érzékenyvé tesznek arra, hogy hogyan tudnak különböző feladatokat végezve együttműködni, hogyan kommunikáljanak világosan és hogyan figyeljenek a másokra. Habár sok gyakorlat ezek közül egyszerűnek tűnik, a lényeg a kifinomult elemekben rejlik, amelyek biztosítják, hogy a gyakorlatok magabiztosságot adjanak, ne pedig szorongást váltsanak ki a résztvevőkből. Sok fiatal verbálisan nehezen fejezi ki magát. A verbális (azaz szóbeli) kifejezés könnyebb nekik akkor, ha interjúhelyzetbe kerülnek (és a többi gyerek stábbá válik, nem pedig csak közönséggé), ha egyedül vannak a kamerával, vagy ha belehelyezik magukat valamilyen fiktív szerepbe, és úgy kell eljátszaniuk valamit.

Minden egyes gyakorlat után szükséges időt hagyni a visszánézésre és a kielemezésre. A visszánézésnek az önreflexió (kívülről hogyan látom magamat és láthatnak engem mások) mellett technikai oka is van – a képalkotás, képi kifejezés módjaira próbáljuk rávezetni a fiatalokat. Ezt a tacit (hallgatólagos) tudást meglepően hamar elsajátítja ez a korosztály és tudatosan vagy öntudatlanul is alkalmazza. A workshopok során a csoportmunka és a csoportos feladatok mellett az individuális feladatokra és fejlesztésre is hangsúlyt fektetünk.

Egy-egy workshop keretezése sokban emlékeztet egy tréningre vagy csoportterápiás alkalomra, ilyen elemek a csoportszerződés, melyet a csoportmunka kezdetekor írunk közösen és ami elkötelez minket az együtt töltött időszakra, ezáltal segít meghatározni a

²² „We need to let go of control because we know that this is not a video camera. This is a people magnet, pulling people together to join in, to get involved... But it's not just about making videos. It's about getting people together, to plan together, to unite, to take action locally, to make changes that they want to see” (Chris Lunch a TedX-en: *This is Not a Video Camera*. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=5nVsl2nzzEs> (letöltve: 2021. május 3.).

kereteket. A nyitókör és a zárókör pedig a megérkezést és az egymásra hangolódást, illetve a lezárást segíti.

Esettanulmányok

A következőkben két esettanulmányon keresztül szemléltetem a katalizátor módszertant, a feladattípusokat és a kihívásokat, nehézségeket, eredményeket. Az egyik egy hosszabb perióduson átívelő, ám a koronavírus által félig-meddig félbeszakadt workshopfolyamat leírása, a másik pedig egy intenzív egyhetes tábor során megvalósított katalizátor folyamat.

Szomolya–Budapest esettanulmány

2020-ban, doktori kutatásom részeként egy Eger melletti kis faluban és Budapesten vezetünk katalizátor workshopot a Zöld Pók Médiaműhely trénerével (Halász László, Bihari László, Csörgits Hunor és Nagy István). A projektet a 2019-ben elnyert OSI Grassroots pályázatából finanszíroztuk, és a szakmai vezetés mellett a pályázat körüli projektkoordinátori feladatokat is én láttam el. Fókuszunkban a város és vidék különbségtételei álltak, ezért vidéki és budapesti partnereket kerestünk. Budapesten egy elit középiskolával, vidéken egy helyi egyesülettel kezdtünk dolgozni. A részvétellel kapcsolatban az életkor mellett egy kritériumot határoztunk meg: a fiatalok járjanak iskolába, hogy a földrajzi és szociális különbségek ellenére a két csoport összetétele minél inkább hasonló legyen. A szomolyai helyi koordinátor, Horváth Zsanett 20 fiatalnak szólt, ebből 12-en érdeklődtek a workshop iránt, az első foglalkozáson pedig hatan jelentek meg (négy fiú és két lány). A korábban említett lemorzsolódást tehát már itt is tapasztalhattuk, a workshopfolyamat során pedig még szembetűnőbb volt a jelenség. Budapesten a kapcsolattartó és felelős (magyar-dráma szakos) tanár, Kovács Zoltán sokat segített a toborzásban, így lett végül az elvárásainknak megfelelően hat jelentkező (öt lány és egy fiú).

A szakmai tanulási lehetőség mellett egy oda-vissza érzékenyítés is cél volt mindkét csoportnál, ezt a toborzás során is hangsúlyoztuk,²³ kizárólag a város-vidék relációval kapcsolatban. Hasonlóan Freire kritikai pedagógiájának céljaihoz, nem a többségi társadalmat szerettük volna érzékenyíteni, hanem hidat alkotni a többségi és a kisebbségi társadalom között, ami a kettő közötti hierarchikus viszony megszüntetésében is segíthet.

A pesti gyerekek nagy része Budapest környéki településekről érkezett, középosztálybeli családokból. Egy, a belvárosban elhelyezkedő elit gimnáziumba járnak, ami Budapest legjobb gimnáziumai közé tartozik. Szomolya ezzel szemben a magyar viszonyokon belül is specifikus helyzetben van, itt évtizedekre nyúlik vissza a roma-nem roma különbségtétel.

23 A felhívó szöveg a következő volt: Filmes csapatunkban megtanulhatjátok a technikai alapokat, segítséget kaptok egy filmes látásmód elsajátításához és a filmezésen keresztül megismerhettek egy másik típusú közösséget is, más háttérből jövő, ugyanilyen korú fiatalokat és a közös filmezés örömét. A workshopon a részvétel teljesen ingyenes (az utazást, szállást, étkezést és a programokat a pályázat finanszírozza). Néhány mondatos motivációs levéllel tudtok jelentkezni, amiben írjátok le, hogy mi érdekel a filmezésben és miért jelentektek erre a workshopra.

Észak-Magyarország falvai, kisvárosai különös jelentőséggel bírnak a cigánytematika szempontjából, főként azok a területek, ahol az államszocialista iparosítás alapvetően meghatározta a népesség megélhetését. Egyfelől itt sűrűsödnek össze mindazok a problémák, feszültségek, amelyek ehhez a témához kapcsolódnak az utóbbi évtizedekben: szegénység, több évtizedes munkanélküliség, demográfiai változások, a falu mint integráns életter felbomlása, a cigány-magyar különbségtétel hierarchikus viszonyai, az etnikai és osztálypozíció összefonódása, valamint a szélsőjobboldali politikai erők előretörése. Másfelől az ezeken a társadalmi színtereken kitermelődött jelentések komoly erővel befolyásolják a cigánytematika alakulását a közbeszédben, úgymint a cigánység összekapcsolódása az egzisztenciális szorongásokkal, a térvesztéssel, a biztonságérzet hiányával, valamint általánosságban az a tendencia, hogy a társadalmi problémák, a közéletet izgató kérdések a cigánytematika által beszélődnek el (Kovai 2017: 14).

Szomolya tizenhét kilométerre található Egertől. A város a nem megbélyegzett fehér alsó- vagy középosztálybeli réteget felkarolja, ezzel a társadalmi versengést etnikumok közötti versengéssé téve. Az etnicitás társadalmi érintkezés által teremődik meg, mivel egyik legfontosabb jellemzője a szisztematikus különbségtétel a mi és az ők kategóriái közt (Eriksen 2008: 37).

A workshop során kéthetente találkoztunk a résztvevőkkel. Az eredeti terv szerint a nyolccalkalmas workshop úgy épült volna fel, hogy két-két napot külön dolgozunk a résztvevő csoportokkal, majd egy napot közösen, majd egy-egy napot külön, végül egy napot közösen, a folyamatot pedig egy háromnapos tábor zárja. A COVID helyzet miatt ezen a tervezeten végül módosítani kellett.

Az első alkalom a bizalom megalapozását, a kamerázás, a filmezés alapismereteinek elsajátítását hivatottak teljesíteni. A résztvevők önmagukról és az általuk elképzelt másik közösségről filmeztek: olyan gyakorlatokat végeztek, melyekben a másik csoportnak üzenhettek, bemutatták magukat és elképzelték, hogy hogyan élhetnek, milyenek lehetnek a másik csoportban lévő fiatalok. A budapesti csoport eleinte visszahúzó és csendes volt, a második alkalom végére tudtak csak jobban feloldódni. Ezzel szemben a szomolyaiak nagyon hangosak és beszédek voltak, sokszor nehéz volt facilitálni a gyakorlatokat.

Az első alkalmon az alapok mellett a csoportidentitásra helyeztük a hangsúlyt, a fiatalok önreprezentációs kisfilmeket készítettek. Az első gyakorlat a *körinterjú* volt, ahol meghatároztunk egy konkrét kérdést: „Hogy hívnak és mi a neved története?” A nevünk-höz való viszony és annak története messzebbre visz egy egyszerű önismereti feladatnál. A gyökereinket, családunk történetét, identitásunkat idézi meg és mindenki tud kapcsolódni hozzá. A gyerekekben is elindult ez a folyamat, egymáshoz is elkezdtek kapcsolódni, miközben ez a következő gyakorlatra hangolódásban is segítette őket. Ezen az alkalmon kétféle önreprezentációs filmet készítettek, az egyik egy ún. *mannequin challenge* (próba-baba kihívás) volt, melyben arra kértük őket, hogy egy tipikus, mindennapi szituációjukat helyezték el a térben kimerevített szobrok által.²⁴ A pestiek egy matekóra pillanatát emelték ki, a szomolyaiak pedig azt a momentumot, amikor megérkeznek a Székházba (a helyi, Szomaro Egyesület közösségi tere) és köszönnek egymásnak. A pestiek az egyik tanárunk által írt zenét választották, a szomolyaiak pedig Ábrahám *#romagyar* című számát, amely a roma–magyar ellentétről szól és egymás elfogadásának fontosságát helyezi

²⁴ A videók a Zöld Pók Vimeo-csatornáján érhetők el.

a középpontba. Egyértelműen kiderült már az első pár foglalkozáson, hogy a szomolyai fiatalokat nagyon erősen foglalkoztatja a cigány–magyar kérdés, szinte minden feladatban valahogyan érintették ezt a témát.²⁵

A másik bemutatkozó filmben nagyobb szabadságot kaptak, így készült interjúalapú film, kreatív minifilm, szituatív fikciós film és olyan film is, mely a szomolyaiak korábban készített „cigány versus magyar” videóit tartalmazta.

Záró feladatként a *portrészinkronizálást* választottuk. A fiatalokat arra kértük, hogy találjanak ki magukról egy-egy személyes mondatot (pl. „Szeretek a Balatonon nyaralni.” „Mióta raszta hajam van, az emberek megbámulnak és nem tudok elbújni szürkén a tömegben... Mindenestre ez önbizalmat adott.” „Azt szeretem magamban, hogy a Jóisten megadta azt a tudást, hogy tudok nyírni.” „Nagyon-nagyon szeretem a fajtámat.” „Azt szeretem magamban, hogy általában sokat segítek másokon.”)

A második alkalmon a *nyitókör, bemelegítés, állványverseny* és *stop-motion* gyakorlatok után egy *videóképregényes* feladattal készültünk. A feladat során először le kellett rajzolniuk négy képet (ami erősíti a képi gondolkodásukat, a filmnek a képhez képest való határait vagy éppen lehetőségeit), majd állóképként felvenni azokat. Arról kellett négy állóképből mesélni, hogy milyen lehet a másik csoport egy-egy napja. A pestiek másiktól alkotott képének videójában megjelent a sztereotip kép a csendes falusi reggelről, melyben kutya ugat, macska nyávog és kakas kukorékol, majd a fiatalok tábortűz körül melegednek és beszélgetnek. Fontos elem volt még a kis falvakra jellemző „mindenki ismer mindenkit” effektus: a fiatalok vonulva járnak és mindenkinek köszönnek. A szomolyaiak egy egészen konkrét iskolai szituációt vittek filmre: egy iskolai tanulási helyzetet, melyben egymásnak segítenek a diákok, a szünetben pedig cigiznek és beszélgetnek. Délután egymás önreprezentációs kisfilmjeit vetítettük le a csapatoknak. A budapesti csapat nagyon megdöbben, amikor először nézte a szomolyaiak videóját és szembesült azzal, hogy a cigány identitás számukra ennyire elemi kérdés és önreprezentációjuk elsődleges kifejeződése. Hosszan beszélgettünk arról, hogy miért van az, hogy sok vidéki roma fiatal életének legmeghatározóbb identitásformáló eleme az, hogy roma, és hogy nekik Budapesten vajon miért nem saját magyarságuk az elsődleges öndefiniáló meghatározás.

A szomolyaiak jóval kritikusabbak voltak a pestiek irányában, a videók alapján félttek, hogy nem elég vagányok és hogy előítéletesek lesznek velük szemben. („Majd ha ők is cigósan beszélnek, akkor szóba állunk velük.” „Vannak magyar barátaim, de van olyan is, aki nem fogja meg a kezem, mert cigány vagyok. Hej ha ezek ilyenek lesznek.”) A szomolyaiak inkább előítéletekkel és izgalommal indultak neki az első közös alkalomnak, a budapestiek inkább kíváncsisággal, de talán valamennyi félelemmel is – nagyon hangosnak és vehemensnek tartották a szomolyaiakat.

Az első közös alkalmat 2020 márciusában tartottuk Szomolyán. Bemelegítésként játszottunk pár ismerkedős játékot, néhány térszociometriai gyakorlatot²⁶ és egy állvány-

25 Két fiú, Lajos és Jonatán szabadidejükben ilyen videókat is készítenek (cigány vs. magyar).

26 Különböző kritériumok alapján kétféle csoportba kell állni. Például ide álljon, aki szereti a kávé, ide, aki az energiatalt; Kola – Fanta, gyalog – biciklin, Instagram – Facebook, csocsó – billiárd, Magyarország – külföld stb. A csoportosulásokban világosan kiderülnek az egyének vagy akár csoportok közötti különbözőségek, de a hasonlóságok is – fontos az elején felhívunk a figyelmet arra, hogy annak ellenére, hogy ennyire máshonnan érkeznek, más lehetőségekkel, temperamentummal, szociális körülményekkel bírnak, mégis sok dologban ugyanazt szeretik, ugyanarra vágnak, vagy nagyon hasonlóan képzelik el a jövőjüket.

versenyt egyes csapatokban. Nagyon sok mozgóképes etűd készült, amiket nagyrészt kettes csoportokban csináltak, így ezeken a feladatokon keresztül a gyerekek között elindult a párbeszéd, a megismerési folyamat. A *páros szinkronizálás* elnevezésű gyakorlat során az egy szomolyai és egy budapesti diákból álló pároknak rájuk jellemző egymondatos szlengeket kellett kitalálniuk és egy fixen beállított képen elmondaniuk. Ezután egy szomolyai hangját egy budapesti szinkronizálta és fordítva. Ez a gyakorlat megmutatja a gyerekeknek, hogy mennyire felcserélhetőek a szerepek, mindemellett segíti az implicit tanulást egymás kultúrájáról és szokásairól. A budapestiek szlengjei: „Kiégek rajtad.” (Virág), „Gatya az egész.” (Boldi), „Nagyon kivagyok, offolom ezt a programot.” (Zsófi). A szomolyaiak szlengjei: „Kegyetlen volt a tegnap este.” (Fatima), „Fáradt vagyok more, he.” (Vera), „Neked jó, nekem jó.” (Dominik) A közös alkalom délutánján Manuel *Mint egy filmben* című munkájához készítettünk egysnites videóklipet, mely megint csak nagyszerű csapatépítőként funkcionált. Három egyes csoportban alkottunk és mindegyik csoport közösen dolgozta ki a saját 20 másodpercére a koreográfiát és a szájszinkront. Az egész folyamat hosszú időt vett igénybe és egyfajta türelemjáték volt, ahol egymás hibáztatása ellenére (miért rontottad már megint el, mi meg itt várunk a hidegben) az eleinte nehezen induló kapcsolódást meg tudta segíteni a közös film, két óra alatt egy kész, posztolható videóklipet eredményezve.

A koronavírus kitörése és a karanténhelyzet miatt a befejező alkalmakat a tavaszi félévről át kellett tennünk őszre. Ez a több mint hathónapos szünet nagyon megakasztotta és hátravetette a workshopfolyamatot, a gyerekek egymás iránt épülő bizalmának kialakulását, a felénk megszülető bizalom elmélyülését, a technikai eszközökkel való magabiztos és önálló munkát. Az utolsó két külön foglalkozást 2020 szeptemberében tartottuk. Sajnos a budapestiek közül többen karanténban voltak, így ezen az alkalmon hárman tudtak csak részt venni. Szomolyán egy gyerek kivételével (aki dolgozott) mindenki ott volt.

Mindkét helyen érezhető volt a csoportmunkából való kizökkenés, különösen Szomolyán. Egyszerű gyakorlatokat vittünk, az elsődleges cél a filmezésre és a két csoport közötti kommunikációra való visszahangolás volt. Az első gyakorlat az önreklám volt, melyet mindenki egyedül készített el. A pestiek nagyon lelkesek voltak, aktívan és kreatívan végezték a feladatokat. Szomolyán azonban több ellenállásba is ütköztünk, többen kivonták magukat a feladatok alól. Az egyetlen gyakorlat, amivel sikerült lelkesé tenni őket, az a pestieknek való videóüzenet volt, amiben arról beszéltek, hogy miért várják a közös alkalmat és mit szeretnének csinálni Budapesten. Ezt a filmet Szomolyán forgattuk le először, másnap pedig levetítettük a pestieknek, akik válaszoltak rá.

A koronavírus fokozódására való tekintettel még egy döntést meg kellett hoznunk: a közös budapesti alkalmat és a zárótábor egybevonat – egy közös, kétnapos táborozássá Budapesten. Mivel többen lebetegedtek, vagy karanténba kerültek, a zárótáborban végül két szomolyai és két pesti diák tudott csak részt venni.

A szeptember végi foglalkozás első feladatának célja az volt, hogy a fiatalok találjanak egy helyszínt vagy fogalmazzanak meg egy érzést, amit nekik Budapest jelent. Két egyes csoportban dolgoztak. Az egyperces, egysnites „Nekem Budapest” filmek a pestiek esetében inkább valamilyen emlékről, vagy kedvenc helyről szóltak (pl. Váci utcai kávézás), a szomolyaiak pedig egy-egy vágyat fogalmaztak meg (focista a stadionban).

A második napot a *Jövő-kép TV-stúdió* gyakorlattal nyitottuk. A szerepeket cserélgettük, mindenki került riporter, interjúalany, operatőr és hangmérnök szerepbe is. A jövő mindig izgalmas téma a kamaszoknak, bárhol is éljenek. A gyakorlat során a fiatalok elképzelték, hogy tíz évvel később (2029-ben) behívják őket egy TV-interjúra és ők mesélnek magukról: hol élnek, mivel foglalkoznak, van-e családjuk stb. Ezáltal kiderül, hogy melyik kamasznak mi a vágya és a jelentől való eltávolításnak köszönhetően sokkal bátrabban kimondják az akár irreálisnak tűnő jövőképeket is. Nagyon fontos, hogy egy sima beszélgetőkörben nem kapnánk olyan felszabadult és őszinte válaszokat, mint ebben az elképzelt TV-stúdiós helyzetben.

Délután a záró, közös videóklipet forgattuk. A *Follow the flow*-tól a *Tavaszi* című számra esett a választás. Részletes forgatókönyvet írtunk, melyben egy minitörténetet is megpróbáltunk kidolgozni a diákok. A 11. kerületből a Váron át a Moszkva térig forgattunk, ahol egy vacsorával egybekötött zárókörrrel fejeztük be a workshopfolyamatot. A videók nagy részét 2021 januárjáig megváltuk és egy kisebb része (amelyhez hozzájárultak a résztvevők) ki is került az internetre (Zöld Pók 2020).

A COVID-helyzet miatt a záró vetítésekre és a kiértékelő alkalomra egyáltalán nem volt lehetőségünk, ezért számomra a workshopfolyamat valamilyen szinten lezáratlan maradt. Annak ellenére, hogy a külső körülmények okozták mindezt, csalódottság van bennem. Naiv elképzeléseim voltak arról, hogy mi mindent lehet majd elérni a filmezéssel és a két csoport találkoztatásával, valójában sokkal nagyobb megpróbáltatások árán lehet sokkal kevesebbet elérni. Bár most különleges nehezítő tényező volt a vírus- és a karanténhelyzet, egy ilyen típusú munkánál fel kell készülni arra, hogy egy workshop kimenetele nagy valószínűséggel mindig máshogy alakul, mint ahogy az előzetes tervekben le van írva. Lemorzsolódó csoporttagok, motivációcsökkenés, meghíúsuló feladatok, változó körülmények és még számtalan dolog állhat utunkba, így nekünk magunknak is rezilienssé (azaz rugalmasan ellenállóvá) kell válnunk és elengedni a kényszeres ragaszkodást ahhoz, hogy egy prezentálható végtermék készüljön, helyette a workshopfolyamat fontosságára kell koncentrálnunk (ahogy teszi ezt a legtöbb részvételi filmmel foglalkozó külföldi szervezet is).

Tomor–Dunaszekcső esettanulmány (nyári tábor)

Másfél évvel a szomolyai foglalkozássorozat vége után a Minor Média/Kultúra Kutatóközpont²⁷ részvételi filmes OTKA-pályázatának támogatásával megvalósulhatott egy nyári tábor, mely ugyancsak a katalizátor módszertanon alapult és számtalan részvételi filmes gyakorlatot használt.

A koncepció az volt, hogy párhuzamosan két gyerektábort tartottunk Tomoron (Borsod-Abaúj-Zemplén megyében) és Dunaszekcsőn (Baranya megye). Tomoron helyi és környékbeli falvakban élő roma gyerekeknek (10–20 éves kor között), Dunaszekcsőn pedig környező városokban élő 10–16 éves nem roma középosztálybeli gyerekeknek. A két tábor programja, feladatai megegyeztek, a gyerekek egymásnak készítettek filmeket,

27 Befogadó intézmény az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék.

egymás nyersanyagaihoz forgattak, a tábor végén pedig találkoztak és közösen alkottak. Mindkét helyszínen volt már korábban filmes foglalkozás, így a résztvevők nagy részének nem volt teljesen idegen sem a kamerázás sem a csoportban való munka. 16-16 gyerek vett részt a táborokban és 5-5 filmes facilitátor vezette a foglalkozásokat (Albert Virág, Barki Bálint, Bordás Róbert, Csatic Renátó, Kozma Csaba, Müllner András, Rumann Gábor, Simon Rebeka és Siroki László). Én a tomori csapatot erősítettem, ezért tapasztalataimat elsősorban az ottani élményekre és benyomásokra alapozom.

A hatnapos táborból az első három nap külön dolgoztak a gyerekek, mindenki a saját falujában. A negyedik nap a tomori fiatalokkal elutaztunk Dunaszekcsőre, ahol közösen alkottunk a szekcsői fiatalokkal. A filmes gyakorlatokon kívül minden nap tartottunk nyitókört, zárókört és különböző csapatépítő, jégtörő és energetizáló gyakorlatokat, illetve írtunk csoportszerződést is. Az első feladat itt is a körinterjú volt, melynek tág témakörét határoztuk csak meg: a család. A gyerekek aztán ezt továbbgondolva kreatívan alakíthatták a kérdéseiket.

A második feladat az „egysnittes” videóklip volt, melyet már azzal a tudattal forgattak, hogy a másik csapatnak le fogjuk vetíteni, így ez első bemutatkozó videóként is funkcionál. A tomori gyerekek a *Megfogták a cigánygyereket a rendőrök* című dalt választották. Dunaszekcsőn a *Freak out* című dalra született meg a klip. A forgatást mindkét helyen nagyon élvezték, segítette a csoportdinamikát, de valamennyi versenyt is indított a két csoport között. Ezt nem szerettük volna, próbáltunk nagyon vigyázni, hogy ne kezdjenek bele egymás hasonlítgatásába.

Az elkészült klipeket még éjszaka feltöltöttük a közös drive-ba, hogy másnap a másik csapat meg tudja nézni. Következő lépésként videó „képeslapokon” üzentek egymásnak a fiatalok. Arra kértük őket, hogy egy olyan (maximum kétperces, egysnittben felvett) filmet készítsenek, amit mint egy képeslapot küldenek a másik településnek: ebben bemutatathatják a környezetüket, a falut vagy önmagukat. Mindkét helyen két csoportban dolgoztak, Tomoron egy biciklin tekerés közben felvett falubemutató film és egy szalmabálák között forgatott „mezőcirkusz” felvétel született. Dunaszekcsőn az egyik filmben a Dunáról mesélnek személyes emlékeket és történeti tényeket a gyerekek, a másikban pedig a játszóteret mutatják be félig valós, félig kitalált információk alapján. Fontos volt, hogy ebben a feladatban nem kötöttük meg a gyerekek kezét azzal, hogy fikciót vagy dokumentarista filmeket kell-e készíteniük, így szabadon mozoghattak, a számukra megfelelő (akár hibrid) műfajt is választhatták.

Következő nap délelőtt a két csapat megnézte egymás egysnittes videóklippjeit és képeslapfilmjeit és lehetőségük volt egy válaszfilm elkészítésére, amiben reagálhatnak a kimaradt dolgokra; ha valami inspirálta őket a másik csapat filmjében, akkor továbbvihették vagy beépíthették azt egy új alkotásba. Tomoron a válaszfilmet elsősorban az ihlette, hogy: „Ők tomoriaknak szólítottak minket, nekünk is úgy kéne, hogy sziasztok, dunaszekcsőiek!” (Iza) és a saját közösségi házukat, a Romamát mutatták be, ami a másik két videóból kimaradt. A szekcsőieket a mezőcirkusz ihlette meg és egy cirkuszos filmmel válaszoltak.

Elindult tehát a kommunikáció. Az egysnittes filmekben inkább az önreprezentáció valósulhatott meg és egy saját csoportkohéziót építő játék, míg a képeslapokban egy

direktebb üzenet, mely már nem csak a készítőkről, hanem a befogadókról is szólt. Ezt mélyítették tovább a válaszfilmek.

Ezen a ponton elérkeztünk az első közösen építkező gyakorlathoz: a „generációfilmekhez”. Itt már négy kiscsoportban voltak a gyerekek mindkét helyszínen. Mind a négy (összesen nyolc) csoportnak az volt a feladata, hogy maximum tizenöt percnyi dokumentumfilm nyersanyagot gyártson generációk témában. Az egyes számú tomori csoport dokumentumfilm nyersanyagaihoz az egyes számú szekcsői csoport forgatott másnap fikciós kiegészítést, és így tovább a többi csoportnál is. Így álltak össze a (még a két csoport találkozása nélkül, mégis) közösen megvalósított és egymás anyagaiból inspirálódott filmek. A dokumentarista anyagok nagy része interjúkból vagy faluképekből állt. A fikciós kiegészítésekben megjelent az újrajátszás eszköze, az álinterjú, a kamaradráma, a videóklip és más illusztratív anyagok. A filmeket a tábor végén a gyerekek segítségével vágtuk össze.

Ezután a gyakorlat után érkezett el a találkozás pillanata. A tomoriakkal fél napon át utaztunk Dunaszekcsőre. Mindkét csapat egyszerre félt, és várta nagy izgalommal a találkozást. A szekcsőiek feliratokkal és koncerttel fogadtak minket, ami oldotta a hangulatot. A két gyerekcsoport találkozása már egy nagyon nagy csoportot eredményezett. Összesen 45 ember nehezebben dolgozik együtt, hallgatja meg egymást, tud figyelni a másikra. Ezért igyekeztünk limitálni a nagycsoportos közös munkát a csoportszerződésre és pár ismerkedős játékra. Az első közös mozgóképes gyakorlat a *Nyolctárgyas* kisfilm készítése volt. A gyerekek négy vegyes csoportban dolgoztak. Előre megkértük őket, hogy hozzanak magukkal egy számukra fontos tárgyat, vagy fényképet, aminek története is van. A nyolcfős csoportok feladata egy olyan film készítése volt, melyben mind a nyolc tárgy szerepel. Az ötletelés és a forgatás során a személyes tárgyakon keresztül megosztottak magukról egy-egy történetet, mely segített egymás megismerésében. Ezenkívül nagy kihívás és kreatív munka adott tárgyakból létrehozni egy összefüggő történetet, majd leforgatni azt. Nyitottság, kooperáció, rugalmasság szükséges hozzá. Az elkészült filmek különböző stílusokban születtek meg, mindegyik nagyon izgalmas alkotás lett.

Az utolsó feladat egy kollektív egysnites videóklip volt, melyet végül nem egy snittben, hanem hat snittben, hat csoportban (de egymáshoz kapcsolódva) forgattak le a gyerekek. A zeneválasztás viszonylag gördülékenyen ment, mindkét csapat ismerte és szerette a Ham Ko Ham *Ellopták a biciklim* című számát, ezért erre esett a választás.

A külön feladatoktól elindulva (egysnites klip, képeslapfilmek és válaszfilmek), a generációs (még nem közös, de közös nyersanyagból összeálló) mozgóképes etüdökön és a személyes tárgyakból és fényképekből vegyes csoportokban készített filmekben át jól látható az az ív és építkezés, ahogy a gyerekek maguk és a filmes anyagok, melyeket forgattak elkezdtek kapcsolatba kerülni egymással. Ennek a folyamatnak a megkoronázása volt a közös egysnites klip, ahol mind a 32 gyerek egy filmbe került.

A Dunaszekcső–Tomor workshopfolyamat elsődleges eredménye a kimozdítás és egyfajta toleranciára, elfogadásra, megismerésre való készítetés volt. Azt láttuk, hogy a gyakorlatokon keresztül a gyerekek el tudtak kezdeni kapcsolódni egymással. Közös emlékek, ismeretségek szövődtek, barátságok kezdtek csírázni, melyek még ha nem is biztos, hogy hosszan kitartanak, mégis sokaknak életre szóló tapasztalatot nyújthatnak.

Konklúzió – kritikai reflexió

Az esettanulmányok kapcsán fontos konklúzió volt, hogy a katalizátor módszer egy radikális beavatkozás, hiszen ezek a találkozások csak úgy maguktól nem történének meg. A magyar társadalmi közeg bezárja az elnyomottakat, a romák számára rendkívül korlátozott lehetőségek állnak csak rendelkezésre ahhoz, hogy kitörjenek, és ez a többségi (tudatos vagy tudattalan) szegregációs politikából fakad. A katalizátor módszer mégis azzal próbálkozik, hogy kimozdítsa a résztvevőket ebből a – talán biztonságosnak tűnő, ám sokszor kilátástalan – helyzetből. Ez sokszor félelmetes és fájdalmas is lehet számukra: szembesülni azzal, hogy másnak milyen lehetőségei vannak, amik nekik esetleg nincsenek meg. Bizton nem állíthatom, de talán a középosztálybeli fiatalok kevesebbet kockáztatnak. Nem fenyegeti őket az a veszély, hogy meglátnak egy olyan életet, melyet lehet, hogy ők, helyzetükből kiindulva sose lesznek képesek élni. Mégis, hogyan tudjuk ezen akadályok ellenére eredményesen működtetni ezeket a mesterségesen, ám jó céllal épített hidakat? Mít reális elérni? Egy szétszakadt társadalomban hogyan lehet interakcióra bírni két különböző csoport tagjait? A katalizátor módszer célja az a fajta kizökkenés, amiről Antonio Gramsci is beszél. Az elnyomott emberek felszabadulásának záloga, hogy időről-időre – akár csak egy-egy óra erejéig – meg tudják tapasztalni azt, hogy milyen lehetne felszabadultan élni. És a tanulás tud ilyen tapasztalat lenni. Ennek során a résztvevők olyan élethelyzetet vagy akár életminőséget élhetnek meg, amivel sokan korábban egyáltalán nem találkoztak, és ez felemelő élmény számukra. Ezáltal tágul a mozgásterük vagy legalábbis a maguk számára elképzelhető élet és világ képe. De talán ennél is fontosabb, hogy sokan épp ezáltal tudják felismerni az elnyomás belsővé vált megnyilvánulásait és hosszú távon így fogják tudni levetkőzni ezeket, ami a felszabadulás elengedhetetlen lépése (Dósa 2018).

Az elmúlt három év kutatói munkája során azt tapasztaltam, hogy a megismeréshez, önismerethez, egymásról alkotott kép kifejezéséhez a filmezés kiváló eszköz, mely felszabadító erejű lehet az egyénekre nézve, miközben észrevétlenül segíti a kapcsolódást, önmagunk és egymás megismerését és elfogadását, összekovácsolja a csapatot és erősíti a kooperatív készségeket. Mindemellett a workshopok során megtanultuk azt a fajta rezilienciát alkalmazni, mely elengedhetetlen a hasonló terepen megvalósuló vagy társadalmi hierarchiákat lebontani próbáló projektek sikerességéhez.

Tapasztalatot szereztem abban is, hogy gyakorlati szinten miben más egy hosszú távú, hónapokon keresztülívelő workshop és egy egyhetes intenzív tábor. A hosszú távú workshopok előnye, hogy folyamatos jelenlétet teremtenek a faluban, a közösségben és színt visznek az évközbeleni sokszor eseménytelen napokba. Hátránya, hogy a ritkább (2–3 vagy 4 hetes) alkalmak miatt nagyobb eséllyel morzsolódnak le a résztvevők, nagyobb eséllyel jön be valamilyen munka, mint egy egyhetes táborban. Az egyhetes táborra jobban készülnek a résztvevők, ők maguk is tervezetebben állnak hozzá. Az intenzív egy hét alatt teljesen más ritmusban lehet haladni, fejlődni, minden sokkal koncentráltabb, ami egyfelől jó, másfelől nincs idő a tapasztalatok, a tanult dolgok beépülésére,

az új élmények, ismeretségek feldolgozására. A terepen lévő folyamatos jelenlét is hasznos lehet, ha meg tudjuk tartani a csapatot és nincs lemorzsolódás.²⁸

Bár az említett két workshopfolyamat végén nem készült kiértékelő kérdőív vagy kiértékelő filmes feladat (pl. Titokszoba – lásd a gyakorlatok mellékletben), mely egyik hiányossága is az említett workshopoknak, azonban korábbi foglalkozásokon nagyon hasznos visszajelzések érkeztek a résztvevőktől arról, hogy mit is adott nekik ez a folyamat. A Budapest–Hernádszentandrás workshopfolyamat végén például a diákok kiemelték, hogy hasznos volt, hogy megtanulták kezelni a technikai eszközöket, ezáltal magabiztosabbak lettek, hogy olyan embereket ismerhettek meg, akikkel amúgy nem találkoztak volna, ezzel együtt szerették volna őket még jobban megismerni, elmenni az otthonukba, az iskolájukba stb., és mindenkinek fontos tapasztalat volt, hogy nem csak a filmezésről, hanem szociálisan is ennyit tanultak.

A visszajelzési és kiértékelési folyamat mellett a másik fontos terület, melyre különösen nagy hangsúlyt szeretnék fektetni a következő workshopok során a cél meghatározása. Mi a cél, ami felé haladunk, amit a folyamattal vagy az elkészült filmekkel szeretnénk elérni? Sokszor én magam sem határozok meg konkrét célt a katalizátor módszer alapvető célja-in túl (egymásra érzékenyíteni a két csoportot, csökkenteni az előítéleteket, önkifejezést tanulni, megismerni az ismeretlent és ezáltal jobban elfogadni egymást) pedig lehet, hogy segítene, ha ennél konkrétabb célok jelennének meg, például segíteni az iskolai beilleszkedést, elérni egy közösségben, hogy tovább tanuljanak a fiatalok, segíteni a munkahelyi elhelyezkedést stb. Mindezen célok megfogalmazása erősen foglalkoztat, kutatásomban is hangsúlyt helyezek rá.

Ahogy a tanulmány elején is jeleztem, a módszertan még fejlesztési fázisban van, amelynek során a megélt tapasztalatokat folyamatosan beépítem saját módszerembe. Az említett két workshopfolyamat (és korábbi workshopfolyamatok) tapasztalatai alapján azt látom, hogy a módszer (egyelőre) elsősorban egyéni (személyes) szinteken tud változást generálni, a tágabb társadalmi hatás még nem tud megvalósulni. Ehhez szükség lenne az elkészült filmek terjesztésére, beszélgetések szervezésére, egy-egy térségben egy elmélyültebb (hosszabb távú) munkafolyamat végzésére, a filmek rendszerezett megosztására. Reményeim szerint DLA-tanulmányaim művészeti munkája ehhez is hozzásegíti majd az érdeklődőket. Tervem egy olyan interaktív weboldal készítése, melyen egy Magyarország-térképen láthatjuk a hazánkban részvételi filmezés módszerével megvalósult workshopok eredményeit. Ezidáig ezeknek száma nagyjából 50 kisfilm vagy szemelvény közel 10 helyszínről. A kisfilmek elrendezése és változatos sorrendben való megtekintése a felületet egy webdokumentumfilmese élményhez teszi hasonlóvá, ami interakcióra sarkallja a nézőt.

Ez lehetőséget ad a résztvevőknek is eredményeik megosztására és újabb beszélgetések indítására, de azoknak is érdekes betekintést nyújthat, akik nem ismerik a részvételi

28 Jelenleg Oblath Mártonnal dolgozunk Siklósodonyban, ahol a „YouCount” pályázat keretében civil társadalomtudományi kutatást végeznek a bodonyi fiatalok a film eszközeivel. Havi rendszerességgel találkozunk és mind a hét résztvevő nagyon motivált. Itt a részvételi film egy nagyobb program eszközeként jelenik meg, aminek hosszú távú, konkrét céljai vannak. Talán emiatt tud nagyobb eséllyel működni? Ezért motiváltabbak a résztvevők?

filmezés és a katalizátor módszer módszertanát és szeretnék alkalmazni munkájukban, vagy szeretnék megismerni, hogy hogyan fogalmazzák, hogyan fejezik ki önmagukat és építenek hidakat ma Magyarországon filmek segítségével a fiatalok.

A következő években többféle társadalmi csoporttal tervezünk dolgozni, újabb hidak építésére téve kísérletet, elsősorban a többségi és a kisebbségi társadalom közötti hierarchikus viszony feloldására fókuszálva. Hiszek benne, hogy azon dialogikus filmes kísérletek, melyeken több kollégával közösen is dolgozunk, egyszer majd nem csak mikro-, hanem makroszinten is változást érhetnek el.

Hivatkozott irodalom

- Asadullah, Sarah és Soledad Muniz (2015): *Participatory Video and the Most Significant Change*. Oxford: InsightShare.
- Cooke, Adeline (2019): *We were Wives, Mothers, Daughters – Participatory Filmmaking for Peace Building by Indigenous Papuan Women*. Preston: University of Central Lancashire.
- Dezső Renáta Anna (2011): „Hogy mind tanulhassunk...” *A pedagógia néhány interkulturális aspektusa*. (Szöveggyűjtemény). Pécs: PTE BTK.
- Dósa Mariann (2018): A kritikai szociológiától a kritikai pedagógiáig – marxi gyökerekből. In: *Marx... Interpretációk, irányzatok, iskolák*. Antal Attila, Földes György és Kiss Viktor (szerk.). Budapest: Napvilág.
- Erős Ferenc (1993): *A válság szociálpszichológiája*. Budapest: T-Twins.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum International.
- Haragónics Sári (2020): *Részvételi filmes és katalizátor módszer módszertani összefoglaló*.
- High, Chris, Namita Singh, Lisa Petheram és Nemes Gusztáv (2012): Defining Participatory Video from Practice. In: *The Handbook of Participatory Video*. E-J. Milne, Claudia Mitchell, és Naydene de Lange (szerk.). Lanham, MD, USA: AltaMira Press, 35–48.
- Chris Lunch a TedX-en: *This is Not a Video Camera*. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=5nVIs2nzzEs> (letöltve: 2021. május 3.).
- InsightShare. Interneten: <https://insightshare.org/videos/rights-to-healthcare> (letöltve: 2021. május 3.).
- Kisdi Barbara (2012): *A kulturális antropológia története, elméletei és módszerei*. Budapest: PPKÉ Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kar.
- Kovács Cecília (2017): *A cigány-magyar különbségtétel és a rokonság*. Budapest: LHarmattan.
- Lunch, Chris és Nick Lunch (2006): *Insights into Participatory Video*. Oxford: Insight. DOI: 10.1111/j.1467-7660.2008.00473_13.x
- Müllner András (2020): A magyarországi részvételi film története és jelenlegi helyzete. Vázlat egy kutatásról a Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban. *Jel-Kép* (2): 128–144. DOI: 10.20520/JEL-KEP.2020.2.129
- Neuberger Eszter (2019): A kortársak nyomására az a gyerek is cigányellenes lesz, akinek semmi baja a romákkal. *Abcúg ősz*. Interneten: <https://abcug.hu/a-kortarsak-nyomasara-az-a-gyerek-is-ciganyellenes-lesz-akinek-semmi-baja-a-romakkal/> (letöltve: 2020. július 12.).
- Patonay Anita (2022): *A színházi nevelési előadások (TIE) hagyománya Magyarországon. Az 1970-es és 1980-as évek gyermek- és ifjúsági előadásainak emlékezete*. Budapest: Színház- és Filmművészeti Egyetem.
- Salamon András (2013): *Filmoktatási módszertan a hátrányos helyzetűek szociális és kulturális kompetencia-fejlesztésére a magyargéci és a miskolctapolcai akciókutatások alapján*. Doktori értekezés.
- Snowden, Donald (1984): *Eyes See Ears Hear*. Memorial University. Interneten: https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/eyes%20see%20ears%20hear_snowdon.pdf (letöltve: 2020. január 15.). DOI: <https://doi.org/10.14430/arctic2212>
- Udvarhelyi Éva Tessa és Dósa Mariann (2019): *A kutatás felszabadító ereje – A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Napvilág Kiadó – Közélet Iskolája.
- Újnéző: Interneten: <http://www.ujnezo.hu/kutatas> (letöltve: 2020. január 15.).
- Váradi Luca (2012): *Youth Trapped in Prejudice – Hungarian Adolescents' Attitudes towards the Roma*. Wiesbaden: Springer Greenspider. Interneten: <https://vimeo.com/greenspider> (letöltve: 2020. január 15.).

dokumentumfilm-rendező és részvételi filmes facilitátor, PhD-hallgató, Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskola, oktató, ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék, kutató az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszékén működő Minor Média/Kultúra Kutatóközpontban (Budapest)

Gyakorlatok melléklete

Első periódus – külön foglalkozások mindkét csoportnak:

1. Külön foglalkozás:

- Nyitókör, bemelegítő, jégtörő, energetizáló játékok, csoportszerződés
- Játékok és gyakorlatok: a filmzés alapjai
- Önreprezentációs kisfilmek, portrészinkronizálás (saját és csoportidentitás)
- Zárókör

2. Külön foglalkozás:

- Nyitókör
- Másikról alkotott kép: videóképregény kisfilmek
- Az önreprezentációs kisfilmek vetítése, elemzés
- Válasz és kiegészítő filmek készítése.
- Zárókör

Második periódus – közös és külön foglalkozások

1. Közös foglalkozás: A csoportok találkozója

- Nyitókör
- Energetizáló és csapatépítő játékok a csoportközi feszengések oldására, filmes játékok vegyes csoportban
- Közös egysíntes videóklip készítése
- *A Másikról alkotott kép* filmek vetítése – feldolgozása
- Páros szinkronizálás
- Zárókör

2. Külön foglalkozás mindkét csoportnak

- Nyitókör
- Válaszfilm készítése *A Másikról alkotott kép* kisfilmekhez
- Önreklám forgatása
- Zárókör

3. Közös foglalkozás

- Nyitókör
- Válaszfilmek vetítése
- Jövő-kép TV stúdió
- Páros reklám forgatása
- Zárókör

Harmadik periódus – lezárás

1. Közös záró tábor

- Nyitókör
- Közös identitás-dokumentumfilm forgatása – mi a közös bennünk és miben vagyunk mások?
- Zárókör

2. Külön foglalkozás

- Filmvetítés a helyi közösségnek

3. Külön foglalkozás

- Záró értékelő foglalkozás a PVMSC²⁹ módszer segítségével.

Körinterjú

Ez a legegyszerűbb, a technikát és a filmes szerepeket (operatőr, rendező, riporter, hangmérnök, asszisztens, werkfotós) ismertető gyakorlat. Egy körben ülnek a résztvevők, a kör közepén a kamera, az állvány, a hangfelszerelés, a csapó (ha van, lámpa, fényképező). Röviden elmagyarázzuk a filmes szerepeket, majd beosztjuk, hogy ki melyik szerepet próbálja ki az első körben. Ezek után a szerepek cserélődnek. Van egy interjúalany és egy riporter, őket veszi az operatőr és a hangmérnök, a rendező és az asszisztens (aki csapózik) pedig irányítja a folyamatot. A riporter egy kérdést tesz fel, amire az interjúalany válaszol. Minden kör végén továbbaduk a szerepeket, és az előző kör operátora magyarázza el a következőnek, hogy hogy működik a kamera, a hangmérnök a hangrögzítő és mikrofont stb. Ezáltal tudatosodik is az adott eszköz használatának módja. A kérdés témaköre az adott workshop tematikájától függ, minél egyszerűbb annál jobb, pl. Hogy hívnak és milyen filmeket szeretsz? Ezzel a kérdéssel már rá lehet hangolni a résztvevőket az egész workshop témakörére, tehát sokszor érdemes ahhoz igazítani. A visszanezés során beszélünk a képalakításról, a kameramozgatásról, a hang fontosságáról, illetve arról, hogy ki melyik szerepben érezte jól magát és miért. A gyakorlat célja egymás megismerése, a filmes szerepek megismerése, a csapatmunka erősítése, a technikai eszközök használatának gyakorlása, a kamerától való félelem leküzdése, a szereplés (kérdésfeltevés és véleménynyilvánítás) elsajátítása és a képalakítás gyakorlása.

Jövő-kép TV stúdió

A feladat kezdeteként berendezünk egy tévéstúdiót, ahol a résztvevők párokban (egy interjúalany és egy riporter) kérdezzetik egymást, a többiek pedig a stáb szerepét töltik be. Az elképzelt tévériport a jövőben, körülbelül tíz év múlva játszódik. Az interjúalanyok pedig elképzelve magukat tíz év múlva abból a szerepből válaszolnak, ahogy a jövőben látják magukat: mivel foglalkoznak, hol élnek, mi a hobbijuk stb. A gyakorlat során kiderül, hogy melyik kamasznak mi a vágya és a jelentől való eltávolításnak köszönhetően sokkal bátrabban kimondják az akár irreálisnak tűnő jövőképeket is.

29 Participatory Video and Most Significant Change módszer.

Állvány-verseny

Ez egy technikai és csapatépítő gyakorlat. Két vagy három csapatban (2–4 fő/csoport) játszunk. A feladat az állványt összerakni minél gyorsabban különböző instrukciók alapján (például minél magasabbra vagy olyan közel a földhöz, amennyire csak lehet). Kooperációs gyakorlat, a csapat összekovácsolására hasznos, ezentúl magabiztosabbá tesz a technikai eszközök használatában, illetve mint verseny energetizáló játéknak is kiváló.

Mannequin challenge (Próbababa kihívás)

A mannequin challenge egy 2016-ban berobbant videótrend, melyben embercsoportok alkotnak egy állóképet mozdulatlanul dermedve, a kamera pedig őket járja körbe. A gyakorlat legegyszerűbb formája, hogy egy hétköznapi szituációba állnak be a résztvevők, mintha ennek a helyzetnek abban az adott pillanatában látná őket a kamera. (Például egy focimeccs gólöröme vagy egy játszótéri helyzet kimerevített pillanata.) Ennek egy továbbfejlesztett verziója, amikor egy mannequin challenge egy egész történetet mesél el és a térben különböző szoborcsoportok ennek a fiktív vagy valóságos történetnek a különböző momentumait megjelenítő mozaikjai.

Portré szinkronizálás

Mindenkit arra kérünk, hogy találjon ki magáról egy személyes mondatot. Ezt a mondatot egyenként vesszük fel a résztvevőkkel egy közeli képben. Majd egymás felvételeit szinkronizálják a gyerekek. Tehát mindenkiből lesz egy saját és egy szinkronizált hangú verzió. Amikor a külön foglalkozásokon a csoportok filmjeit egymásnak vetítjük, mindkét verziót megmutatjuk nekik és ki kell találniuk, hogy melyik az eredeti hang és melyik a szinkronizált.

Páros szinkronizálás

Ez a gyakorlat az első találkozás egyik első gyakorlata. A gyerekeket párokba állítjuk (egy vidéki és egy városi diák alkot egy párt). A párok kitalálnak egy, az ő közegükben használt szlenget (például a városiaknál: „Megyek egyet chillezni” vagy a vidékieknél: „Neked jó, nekem jó”). Mindenkinek a saját szlengjét felvesszük, a másik gyerek pedig szinkronizálja őt. (Tehát a vidéki fiatal a városi hangján fogja mondani a szlenget és fordítva.) Ez a gyakorlat megmutatja a gyerekeknek, hogy mennyire felcserélhetőek ezek a szerepek, de arról is beszélgetést indít, hogy mi az, ami egy közösség sajátja és mi teszi azt különlegessé.

Videóképregény

A feladat során a résztvevőket megkérjük, hogy kis csoportokban, négy állóképben meséljék el, milyen egy átlagos reggelük és egy átlagos estéjük. Először rajzolják le, hogy mi az a négy kép, amit szeretnének felvenni – milyen képkivágás lesz, hány ember látszik rajta, milyen szögből veszik azt fel – ez erősíti a képi gondolkozásukat és a filmnek az elképzelt,

rajzolt képhez képest való határait vagy éppen lehetőségeit. Miután felvettük ezt a négy állóképet, kérjük meg a csoport tagjait, hogy most képzeljék el a másik csoport reggelét és estéjét, majd ugyanúgy rajzolják le és vegyék fel azt. Így a közös alkalmon egymás mellé tudjuk tenni a valós és elképzelt estéket, amik izgalmas beszélgetést és újabb filmeket generálnak.

Önreklám

A feladat lényege, hogy mindenki találjon magában valamilyen tulajdonságot, amivel egy reklámban eladná magát. Ennek a tulajdonságnak nem kell feltétlen pozitívnak lennie. Sok fiatal nem talál magában semmit, amit pozitívnak érez, viszont nagyon fontos, hogy mindenki meg tudja élni, hogy van benne olyan, amivel kitűnhet a többiek közül vagy ami adott esetben lehet, hogy inkább negatív, de ő mégis nagyon jó benne (pl. Ha egész évben lustálkodni akarsz, hívj engem!). Miután megvan a tulajdonság és a szlogen, mindenki megkeresi magának a megfelelő helyszínt, háttérrel, beállítást, kelléket és a többiek segítségével felveszi a reklámot.

Egysnites videóklip

A két kamaszcsoport között a kapcsolódás nem indul el magától, de erre kiváló oldás az egysnites videóklip. Először közösen választunk zenét. Miután megvan a zene, kiválasztjuk a legizgalmasabb 1 percet belőle, amire egy egysnites videót készítünk. Három vegyes csoportban dolgozunk, és mindegyik csoport közösen találja ki a saját, nagyjából 20 másodpercére a koreográfiát, szájszinkront. A kamera felveszi az első csoport koreográfiáját, majd ugyanazon snittben átmegy a második csoportra, majd a harmadikra. Tehát számtalan hibázási lehetőség van, nagyon összehangoltan kell dolgozni. Kiváló kooperációs gyakorlat, hiszen nem csak a kiscsoporton belül, hanem a három kiscsoportnak egymással is tökéletesen együtt kell működnie ahhoz, hogy fel tudjuk venni egy snittben a videót.

Kiértékelő gyakorlatok

Mivel a részvételi filmezés az aktív cselekvésből indul és így jut el egy eredményhez, ez azt jelenti, hogy a hatásmérés (a megfigyelés és kiértékelés) állandó része a folyamatnak. Az előbb felsorolt gyakorlatok elkészült filmjei közül többet is lehet használni a folyamat értékelésére. Emellett vannak olyan gyakorlatok, amelyek kifejezetten a kiértékelésre alkalmasak.

Hol vagytok a térben?

Ezt a gyakorlatot a workshopfolyamat első és utolsó alkalmán is játsszuk. Kérjük meg a résztvevőket, hogy álljanak be a térben különböző helyekre, ahol biztonságban érzik magukat. Ezt a képet a *mannequin challenge* módszerrel vegyük fel. Megkérhetjük a résztvevőket arra is, hogy mondják el, miért ott állnak, ahol, miért egyedül, vagy párban, miért

abban a pózban stb. A workshop záró alkalmán újra kérjük meg a résztvevőket, hogy álljanak be a térben valahova, ahol biztonságban érzik magukat. A hasonlóságokat és különbségeket látva tanulhatunk arról, hogy hogyan változott egy-egy kamasz csoporton belüli szerepe, a csoportdinamika, a csoporton belüli viszonyok a workshop során.

Titokszoba

A gyakorlat lényege, hogy a kamerát állványon betesszük egy szobába, a résztvevők pedig egyenként bemehetnek és bármiről beszélhetnek a kamerával egyedül maradván. Sok fiatalnak éppen ez a bezártság és megfigyeltség ad teret arra, hogy megnyíljon, beszéljen a félelméről, kreatív módon bemutassa magát vagy éppen egyfajta önvallomásra használja a feladatot. Ezt a gyakorlatot a workshop bármelyik fázisában lehet használni, de a workshop zárásaként és kiértékeléseként különösen hasznosnak bizonyul. Attól, hogy a kamaszok egyedül maradnak a kamerával, őszintébben tudnak megnyilvánulni. Nem kell viccesnek, vagánynak, hangosnak lenniük. El lehet mélyülni a gondolatokban, amikben egy nagycsoportos zárókörben nem biztos, hogy el tudnának. Ha hangosan kimondja valaki, hogy mit érez, hogy mi változott benne a workshopfolyamat során, vagy mi nem változott, de jó lett volna, ha változik, azzal tudatosítja azt. Fontos etikai megfontolása a feladatnak, hogy mielőtt belekezdünk, tisztázzuk le, hogy az elkészült felvételek meg lesznek-e osztva másokkal és ha igen, milyen formában (csak a facilitátorok nézhetik meg, a csoport közösen megnézheti, a másik csoport is megnézheti, nyilvános videó készülhet belőle).

PVMSC (Részvételi filmezés és legfontosabb változás kiértékelő módszer)

A PVMSC módszer a részvételi filmezés (Participatory Video) és a „legfontosabb változás” (Most Significant Change) módszerek ötvözése (Asadullah és Muniz 2015). A résztvevők megosztják a csoportmunka-folyamat alatti számukra leglényegesebb változást, és a sok fontos változásból kerül ki (egy részvételi kiválasztási folyamat során) a legfontosabb. A PVMSC értékelés zárásaként a kiválasztott legfontosabb változás történetét filmre viszik a résztvevők (interjúk, szerepjáték, rajzok, fényképek segítségével) amely ezáltal megoszthatóvá válik mások számára is. A módszernek számtalan előnye van a kutatók és a résztvevők számára is: megmutathatja a program sikerességének gátjait, konstruktív párbeszédre és kölcsönös megértésre ösztökél, a résztvevők közösen értelmezik, hogy miért és hogyan történt (vagy nem történt) változás.

Varga Krisztina

Részvételi videó a múzeumban¹

Absztrakt: A 2000-es évek fordulója után a múzeum intézménye egyre nyitottabbá és részvételibbé válik, a hangsúly a közönség bevonásán túl az aktív bevonáson, a közösség erősítésén és a közös tudástermelésen van. Ennek megfelelően a múzeum új módszertanokat adaptál eszköztárába, e folyamat során kerül be a részvételi videó is. A tanulmányomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen módokon használható fel a részvételi videó múzeumpedagógiai és/vagy mediátori módszerként. A választott példákon keresztül mutatom be a részvételi filmezés módszertanát és annak múzeumi adaptációit, elemzem a *Decolonising Cultural Spaces: The Living Cultures* (2020) című projektet. Valamint bemutatok két magyarországi részvételi filmes múzeumi foglalkozást is: a Magyar Zsidó Múzeum részvételi filmes táborát (2015) és a Soproni Múzeum MyStory mintaprojektjét (2018).

Kulcsszavak: múzeum, részvételiség, részvételi videó, múzeumpedagógia, InsightShare

¹ A jelen tanulmány a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által támogatott 131868 azonosítószámú, „A magyarországi részvételi filmkultúra története és jelenlegi gyakorlatai, különös tekintettel a sérülékeny kisebbségi csoportok önreprezentációjára” című OTKA-kutatás keretében készült.

Bevezetés

A tanulmányomban a részvételi videót és annak felhasználási lehetőségeit vizsgálom a múzeumokban.² A kutatásom fókuszba két magyarországi múzeumi részvételi videós program, amelyek megértéséhez és mélyebb elemzéséhez külföldi történeti és kortárs példákat és módszertanokat is bemutatok. A dolgozatomban azt járom körül, hogy hogyan és milyen formákban található ez a fajta videózási technika helyet a múzeumi közvetítés múzeumpedagógiai eszköztárában, valamint, hogy milyen módokon használható fel a részvételi videó múzeumpedagógiai és/vagy mediatori módszerként a múzeumban.

Az elemzés során szeretnék rávilágítani a részvételi és együttműködés alapú múzeumi gyakorlat állandó és egyik legnagyobb kérdésére, amely egyben a problémája is, hogy hol és hogyan találkoznak a kezdeményezők és az érintettek érdekei és tudása. A múzeumok által létrehozott kontaktzónában (Clifford 1997), „ahol kultúrák találkoznak, [...] gyakran erősen aszimmetrikus hatalmi viszonyokban” (Pratt 1991: 34) kerülnek kapcsolatba a felek egymással. A kérdés az, hogy ebben az egyenlőtlen helyzetben a részvételi videó hogyan tud közvetítő eszközként szolgálni.

A részvételi filmezés az InsightShare (InsightShare) definíciója szerint egy olyan csoport vagy közösség bevonásán alapuló módszer, amely során a résztvevők által összeállított forgatókönyv alapján filmjüket saját maguk készítik el a kezdeményezők szakmai segítségével (Asadullah és Muniz 2015). A film médiumán keresztül a részvételi videózás az egyes csoportok vagy közösségek számára segít együtt átgondolni fontos kérdéseket és artikulálni problémákat. A videók elkészítésének folyamata ugyanolyan fontos, mint a végeredmény, sőt, sokszor hangsúlyosabb is annál. A videó formátumában megfogalmazott közös üzeneteknek számos esetben döntéstámogató jelentőségük is van. A részvételi videózás egyaránt generálhat változást a videókat készítő közösségben belül, valamint az internet segítségével globális szinten is képes tudósítani az adott csoportok vagy közösségek helyzetéről, és az általuk megfogalmazott problémákról.

A részvételi filmezés módszerének alkalmazása nem igényel komolyabb infrastruktúrális és technikai háttérrel. Mindehhez egy kamera, egy elkötelezett és hozzáértő facilitátor/mediátor és egy érdeklődő csoport szükséges, akik többalkalmas foglalkozások során ismerkedhetnek meg a filmezés technikájával, a részvételi videózás módszertanával. A filmezés technikai feltételeinek, a kép- és hangrögzítő eszközök használatának megismerésével, a forgatókönyv összeállításának és a vágás folyamatának elsajátításával a résztvevők olyan hasznos tudást szereznek, amelyet a program után akár a későbbiekben is alkalmazni tudnak. A részvételi videó módszere a filmkészítés technikai tudásának oktatása mellett a kamera fizikai átadását is jelenti. Az elkészült filmek nem egy rendező hangján mutatják be a történetet, hanem a közösség saját maga megfogalmazhatja a számára fontos kérdéseket, ügyeket, problémákat a forgatókönyv elkészítésével, a felvételek komponálásával és a film vágásával. Azaz egy empowering/megerősítő szerepe van a részvételi filmezésnek, „a módszer képessé teszi elsősorban a hátrányos helyzetű közösségeket arra,

2 A tanulmány szövegének egyes részletei módosított formában publikálásra kerültek A kapuőrök nyitása – részvételiség a múzeumban címmel, előadás formájában KFDI – Tudástermelők, kapuőrök és véleményvezérek. Szakértelem a digitális nyilvánosságban (2021. március 5.) című konferencián, majd nyomtatásban a Hermann Veronika, Gács Anna, Hamp Gábor és Bárány Tibor szerkesztette *Tudástermelők, kapuőrök és véleményvezérek* című könyvben (Varga 2022: 68–77).

hogy saját hangjukon szólaljanak meg, és az egész folyamat aktív résztvevőjeként magukról készítsenek filmet” (Haragonics 2020). Haragonics Sári megállapítása szerint a kamera katalizátorként működik a felvételek szituációiban (Haragonics 2020), amely hatására a résztvevők között könnyebben indul meg a kommunikáció, a tudáscsere folyamata, így egy adott részvételi videós projekt különböző határhelyzeteket nyit meg és jelentős tanulási folyamatokat indít be, ezzel különféle kapcsolódási és ismeretszerzési lehetőségeket generál a résztvevők számára.

Ez az a pont, ahol szeretném összekapcsolni a részvételi filmezést a múzeum intézményével, valamint a múzeumpedagógiával. Mivel a tanulmányom fókuszában elemzett részvételi videós projektek témája, helyszíne, vagy programalkotó eleme a múzeum. Fontosnak tartom, hogy a múzeumok részvételiségéről is néhány lényegibb gondolatot megemlítek. Az új muzeológia (Frazon 2012) szemléletének köszönhetően a múzeumok egy része egyre nyitottabbá, önreflexívebbé és emellett részvételibbé válik. „A tudáskörforgás gondolata nyitott múzeumi modellt hoz létre” (Schleicher és Wilhelm 2018), ahol a múzeumhasználók aktív bevonásán keresztül a múzeum és annak terepe válik az együttműködés, a közös tudástermelés színterévé; itt a múzeumi szakemberek, a látogatók, a kutatók által megosztott tudás kiegészítik egymást, sőt új olvasati lehetőségként épülnek be a múzeum gyűjteményébe. A múzeumok erősebb hangsúlyt helyeznek a mediációra, egyre többször alkalmaznak újabb és újabb múzeumpedagógiai módszereket és eszközöket.

A múzeumpedagógia egy olyan alternatív tanulás forma, amely inkluzív és gyakorlatias módon generál nyitott tanulási folyamatokat a múzeumban (Éliás és Joó 2020). A mediációs programok helye, témája és inspirációja lehet egy adott múzeum, egy gyűjtemény, egy kiállítás. Az együttműködésen és részvételen alapuló múzeumpedagógiai programok – például műhelyfoglalkozások, drámapedagógiai foglalkozások, közös kiállítás létrehozása, tematikus közösségi séták szervezése stb. – mind-mind újfajta élményt, tanulási, érzékenyítési lehetőséget kínálnak a résztvevők számára. Erre kiváló példa a részvételi filmezés is, amely olyan együttműködésen alapuló múzeumpedagógiai módszerként alkalmazható (Joó 2016), amelynek segítségével közösen és élményszerűen hozható létre tudás a népszerű mozgóképes médium által.

Ma Magyarországon egészen kevés részvételi videós foglalkozásról tudunk, amelyek kifejezetten múzeumban vagy a múzeum által került megvalósításra, ezek közül két példát tárgyalok részletesen a tanulmányomban. Az elemzés kontextusba helyezéséhez történeti és kortárs nemzetközi példákat hívok segítségül, amelyek bemutatásával a részvételi videózás és a múzeum közti lehetséges kapcsolódási pontokat vázolom fel.

A tanulmányom három részből áll. Az első részben a részvételi filmezés korai példáiból mutatok be a múzeumhoz köthető eseteket, Sol Worth *Not Much To Do* (1966) videóját és az Indian Film Crew által készített *Travelling college* (1968) című filmet és készítésének körülményeit. A második részben olyan külföldi részvételi videós projekteket elemzek, amelyek már kifejezetten a múzeumi bemutatásra reflektálnak és az InsightShare szervezet közreműködésével jöttek létre. Az utolsó részben pedig magyarországi részvételi videós példákat mutatok be, amelyek kimondottan múzeumpedagógiai foglalkozások keretein belül készültek el. Az elemzett projektekből a múzeumok a részvételi filmezés módszerét használták fel: egy 2015-ös őszi tábor során a Magyar Zsidó Múzeumban, és 2018-as múzeumpedagógiai foglalkozásokon a Soproni Múzeumban.

A tanulmányom megírásához kvalitatív kutatást végeztem, a külföldi és hazai videós projektek megtekintése és azok elemzése mellett interjúkat készítettem a magyarországi múzeumi szakemberekkel, akik közreműködtek részvételi videós programok szervezésében.

Korai példák

A részvételi videók korai darabjai közül két olyan példát ismertetek, amelyekben megjelenik a múzeum mint programadó helyszín és téma, azonban ennél több szerepet nem kap a filmekben. A részvételi filmezés egyik típusú módszertana Sol Worth³ antropológus nevéhez kötődik, aki a részvételi videózás kulcsfontosságú úttörője volt. Az ő vezetésével valósult meg navahó indiánokkal együttműködésben az egyik első részvételi filmes projekt az USA-ban.

Worth korai munkái közé sorolható az 1966-ban bemutatott *Not Much To Do* (1966) című film, amelyet harlemi és philadelphiai fiatalok bevonásával készített (Worth 1972: 48). Worth az amerikai nagyvárosok elszegényedő részeiben élő tinédzserekkel olyan filmet szeretett volna létrehozni, amely a lakóhelyüket és életkörülményeiket mutatta volna be. Azonban a projektben résztvevő fiatalok a felkínált tematika helyett a városban sétálva a mindennapi tevékenységeiket vették videóra.⁴

A *Not Much To Do* készítőit, hat philadelphiai 11–14 éves afroamerikai származású fiút, Worth egyik hallgatója, Ben Achtenberg tanította meg a kamera használatára, a forgatókönyv megírására és a film vágására. A filmben a marginalizált helyzetben lévő fiatalok a legális és illegális helyzetek között lavíroznak, feszegetik a határokat és átfunkcionálják a helyszíneket.⁵ A jelenetek között több alkalommal is feltűnik egy rendőr alakja, aki elől a fiúknak menekülniük kell. Worth és Adair szerint a fiúk cselekedeteit a fehér tanár jelenléte legitímálta (Worth 1972: 48). A tanár közvetítői szerepének segítségével tudták a múzeumot mint „fehér intézményt” partizánakció-szerűen bevenni a hátrányos helyzetű fekete fiatalok.

Ez a példa még nem tekinthető a részvételi videós módszer múzeumi adaptációjának, inkább kulturális antropológiai kísérletként értelmezhető, amelyben a fő kérdés az, hogy miképpen készít filmet egy olyan társadalmi csoport, amely először jut hozzá a lehetőséghez, és hogy milyen módon ábrázolja az adott csoport a saját valóságát a filmen. A részvételi videó eszközként szolgált a hátrányos helyzetű fiatalok számára, hogy kisajátítsák a város egyes helyszíneit, többek között a múzeumot is. Megfigyelhető, hogy a megfele-

3 Sol Worth a University of Pennsylvania, Annenberg School for Communication oktatója volt, aki 1966-ban John Adair segítségével végzett kutatást egy navahó közösség filmkészítési sajátosságait vizsgálva, a kutatás összefoglalásaként jelentették meg a *Trough Navajo Eyes* (1972) című könyvet.

4 A nyugat-philadelphiai kamaszfiúknak szervezett Tabernacle Filmklubot vezető lelkész, Robert D. Stoddard vetette fel a másik ötletet, hogy bibliai történeteket filmesítsenek meg, de aztán Worth tanácsára elhagyták ezt a témát és a lakóhely témáját is, és a résztvevő fiatalok döntöttek el, miről akarnak filmet forgatni (David 2011).

5 A filmben a fiatalok belopódnak egy elhagyott tűzoltóállomásra, egy másik jelenetben besurrannak az egyetemi múzeum távához, ahonnan aranyhalat lopnak, ezután elmennek a Wistar Intézet anatómiai múzeumába, ahol a különböző állati és emberi csontvázakon ámuldoznak, majd a következő snittben a philadelphiai művészeti múzeum szökőkútjában fürdöznek.

lő technikai és infrastrukturális háttér, a filmezés szituációja és azt legitimáló közvetítő jelenléte milyen motiváló hatással volt a fiatalokra, akik saját látásmódjukon keresztül tudták bemutatni a közösségük tagjait a városi színtereken.

A másik korai példa szintén Észak-Amerikából, Kanadából származik. Az *Indian Film Crew* 1968-ban készítette a *Travelling college* (Indian Film Crew 1968) című videót, amely a National Film Board of Canada támogatásával valósulhatott meg. A kilencperces, megszólító hangvételű filmet Ernie Benedict⁶ rendezte, aki egyben a film főszereplője is. A film az indián őslakos kultúra megőrzésének fontosságára hívja fel a figyelmet. Benedict részvételre invitálja a közösség tagjait, ahogy ő fogalmaz a „testvéreit”, hogy az amerikai kultúra mellett az ősi indián értékek ne vesszenek a feledésbe, a kézműves hagyományok összegyűjtésére és a közösség összetartására szólít fel. A saját indián kultúrájuk ápolásának szükségességéről beszél, amelynek helyét a múzeumban látja.

A videó egyben egy promotáló összeállítás a *Travelling college* nevű, indián rezervátumok között utazó testület munkájáról, amely „gyűjti és terjeszti az új tudásokat és a régi bölcsességeket” a kanadai indián rezervátumok területén (Stewart 2007: 60). A *Travelling college*-ot legtalálébban utazó néprajzi gyűjteményként lehet leírni. Ez a „mobil múzeum” egyszerre gyűjti, bemutatja és mediálja a közösség tárgyi értékeit, valamint a hozzájuk kapcsolható személyes történeteket. Emellett workshopokat is szerveznek, ahol a kézműves hagyományok átörökítésén túl üzleti és marketinggel kapcsolatos tudást közvetítenek a közösség számára.

Ebben a példában az indián filmes stáb által készített videó helyszíne és témája is a múzeum. Ez a film sem tekinthető a részvételi videós módszer múzeumi adaptációjának. A választott videók alapján úgy tűnik, hogy ezek a korai darabok inkább helyszínként használták a múzeumot, illetve a második példában az őslakos identitás hagyományokon keresztül történő megerősítésére. A részvételi videó múzeumpedagógiai adaptációjáról, a múzeum és videó műfajainak közelítéséről egyelőre nem beszélhetünk. A helyszínen túl csupán annyiban kapcsolhatók a filmek a vizsgált témához, hogy mindkét videó készítője a korai részvételi filmes projektek prominens alakja volt. Az elemzett filmek egyszerre szólnak a többségi társadalomhoz és a saját (őslakos) közösséghez. A mozgókép funkciója és szerepe szerint a *Not Much To Do* egy kísérleti film volt, amelyben a marginalizált fiatalok szubjektív városi benyomásaikat örökítették meg, pontosabban saját pikareszk-jüket, városi kalandozásaikat (a történet a végén váratlanul tragédiába fordul, és a film dokumentumfilmből játékfilmmé változik). A múzeum ebben a filmben egy olyan többségi, hatalmi helyszínként funkcionált, amelybe a belépési lehetőséget kizárólag a filmezés szituációja teremtette meg a résztvevők számára. A *Travelling college* részvételre buzdítja az őslakos közösséget. A film egyfajta meghívásként értelmezhető az őslakos múzeumban való aktív közreműködésre, a közösségi hagyományok ápolása érdekében. Az elemzett korai példákból mai videós részvételi projektek inspirálódhatnak, amennyiben készítőinek egy film létrehozása (határ)helyzeteket tud megnyitni, akár a múzeumokban is.

⁶ Ernie Benedict (1918–2011) aktivista, a Mohawk tanács vezetője, aki megalapította Michael Kanentakeron Mitchell-lel közösen 1969-ben a Native North American Travelling College szervezetet, amely a kanadai őslakosok kulturális örökségének gyűjtését, bemutatását és ápolását szolgálja (Native North American Travelling College).

Kortárs nemzetközi példák

Az InsightShare 1999 óta működő oxfordi székhelyű nonprofit szervezet, amely a világ minden táján szervez részvételi videós workshopokat, amelyek során a közösségek tagjainak megtanítják a filmezés alapvető technikáit. Teszik ezt azért, hogy a részvételi média segítségével a közösségek tudósítani tudjanak saját helyzetükről, sokszor problémamegoldó, döntéstámogató jelleggel. A workshopok mellett részvételi videós facilitátorokat is képeznek, azzal a céllal, hogy a résztvevők visszaforgassák a megszerzett tudást a közösségbe és helyi videós hubokat, saját médiaműhelyeket hozzanak létre.

A tanulmányomban elemzett két videó az InsightShare közreműködésével, több mint tíz év eltéréssel készült az oxfordi Pitt Rivers Múzeumban. A Pitt Rivers Múzeum (rövidítve PRM) gyűjteményének alapját Pitt-Rivers generális 1884-ben adományozta az Oxford Egyetem számára, azzal a kikötéssel, hogy megőrzik az adományozó által a tárgyak formai klasszifikációja alapján kialakított bemutatási módot, amelyet a múzeumi displayben a mai napig tartanak (PRM3). A múzeum gyűjteményének alapját a brit birodalom gyarmatairól érkezett szerzemények képezik. A PRM gyűjteménye és kiállításai a gyarmati múltat illetően olyan értelemben tekinthetők szimptomatikusnak,⁷ hogy a múzeum gyűjteményezési és kiállítási gyakorlatára a mai napig hatással van a kolonialista gyűjtés feldolgozása (PRM5). A múzeum dekolonializációja a PRM jelenlegi stratégiai célkitűzése (PRM1, PRM2), ezen belül fontos pont a múltbéli klasszifikációs gyakorlat maradványainak feldolgozása és újraírása (pl. rasszista szóhasználat átdolgozása a tárgyleírásokban és jelölő címkéken – PRM Labelling Matters project).

A Pitt Rivers Múzeum évek óta próbálja megfelelő módon kezelni a gyarmati örökségét és eleget tenni a kolonialista múlttal való szembenézésnek, több szinten folynak a dekolonializációs folyamatok az intézményben (PRM2).

A múzeumban dolgozó antropológusok és kurátorok igyekeztek a múzeumot mint „kontaktzónát” (Clifford 1997) újragondolni, azaz olyan térként értelmezni, amelyben az erőviszonyok egyenlőtlenségével együtt megjelennek a múlt történetei, és lehetőség adódik egy új, morálisan is elfogadható viszony kialakítására, például azzal, hogy lehetővé vált a múzeumok munkatársai és a tárgyakat eredetileg birtokló közösségek képviselői közötti párbeszéd, hogy a gyűjtemények könnyebben hozzáférhetővé váltak, és hogy a múzeumi tárgyak múltjának és a bennük rejlő potenciálnak a kérdését érzékenyebben kezelik (Harris és O’Hanlon 2018: 16).

A PRM munkatársai részvételi kutatási projekteken keresztül folyamatosan egyeztetnek repatriációs ügyekről a különböző népcsoportok, törzsek, közösségek képviselőivel. Már

7 „Mivel számos európai néprajzi múzeum gyűjteménye a gyarmati időkben állt össze, továbbra is elmondható, hogy ennek az időszaknak az öröksége jelenlegi formájukat is alakítja, és ahogyan a múltban a »gyarmatosítás és a hozzá kapcsolódó tudásformák« (Cohn 1996) nemzetről nemzetre változtak, úgy viszonyulnak ma is másképpen a gyarmatosító múlthoz a különböző országokban. Vannak olyan intézmények, amelyek megpróbálták kiradírozni gyűjteményeik gyarmati múltját például oly módon, hogy elköltöztek az eredetileg őket befogadó épületekből (mint Párizsban), és/vagy megváltoztatták a nevüket a »világ művészeteinek« múzeumára. Többségükben azonban továbbra is más »kultúrák« reprezentációiként állítják ki a történeti gyűjteményekben fellelhető tárgyakat – »modernebb« narratívák kíséretében. Mindezt többnyire anélkül teszik, hogy említést tennének a gyűjtemények megszerzésének problematikus múltjáról” (Harris és O’Hanlon 2018: 16).

több esetben megtörtént a visszaszolgáltatás is. Emellett a gyűjteményben szereplő egyes közösségek képviselőinek bevonásával az adott közösség számára megfelelő reprezentációs mód kialakításán dolgoznak.

A PRM edukációs osztálya a 2000-es évek második felében kezdett el részvételi videós programokat szervezni a múzeumban az InsightShare közreműködésével (*Engaging with hard-to-reach audiences*). A projekt célja a múzeum megismertetése a nehezen elérhető tinédzser közönséggel, amelyhez a filmkészítést eszközt használták fel. A fiatalok a négy-napos foglalkozáson elsajátították a filmzés technikai alapjait, valamint megismerkedtek a múzeummal. A csapatmunka közben a résztvevők fókuszált betekintést nyertek a PRM gyűjteményébe, a filmek készítése során a múzeumi reprezentáció, az identitás, az örökség kérdései is feldolgozásra kerültek.

2007-ben készült a *Voices* című videó (InsightShare 2007), amelynek helyszíne a múzeum témájában is reflektál a Pitt Rivers Múzeumra, valamint annak gyűjteményére. A *Voices* című film műfaját az InsightShare Youtube-felületén „ál-horror” fogalommal írják le, míg a Pitt Rivers Múzeum Vimeo-csatornáján „horror-nak” nevezik. Az InsightShare Oxfordban élő afroamerikai származású fiatalokkal forgatott,⁸ a múzeum állandó kiállítását használva kulisszának. A történet szerint a fiatalok látogatást tesznek a Pitt Rivers Múzeumban, ahol megtekintik a gyarmatok egykori örökségét, a világ minden tájáról összegyűjtött kincseket és ritkaságokat. Maszkok, totemek, ékszerek, rituális öltözékek, harci eszközök láthatóak a vitrinekben. A kiállítás nézése közben a főszereplőt egyszer csak furcsa érzés fogja el, hangokat kezd hallani, azonban rajta kívül nem érzékeli senki más a kiállítási tárgyak segélykérő kiállításait (*Help me! Help me out! Can you hear me? Join us! – Segíts! Segíts kimenekülni! Hallasz minket? Csatlakozz hozzánk!*). Az ordítások egyre hangosabbá és elviselhetetlenebbé válnak a főszereplő számára, aki szédülve próbál menekülni a múzeumból. Azonban az ajtók zárva vannak, a főszereplő nem talál kiutat és a hangos kiállítások hallatán elájul. Ezután a múzeum teremőrei az eszméletlen férfit egy szobába viszik, ahonnan már csak egy hosszú sikolyt hallunk. A következő pillanatban kiállított tárgyként, a vitrin üvege mögött látjuk mozdulatlanul a főszereplőt, kifestett arcú bennszülöttként. A film lezárásaként a reménytelen segélykiáltást immáron tőle halljuk.

A videó tökéletes átirata annak az érzésnek, amelyet kultúrák képviselői akkor élhetnek át, amikor saját tárgyaikat látják viszont a kiállítási tárló üvege mögött, ez akár a kolonizáció gesztusára is utalhat. A projektben résztvevő fiatalok a részvételi videó módszerrel dolgozták fel és örökítették meg a Pitt Rivers Múzeum állandó kiállításának sajátos olvasatát, amellyel rávilágítanak a múzeumi reprezentáció dekolonializációjának szükségességére.

Ehhez a példához szorosan köthető a több mint tíz évvel későbbi InsightShare közreműködésével készült részvételi videós projekt, amely 2017–2020 között készült a Pitt Rivers Múzeumban. A *Decolonizing Cultural Spaces: Living Cultures* (InsightShare 2020, PRM4) a múzeumi gyűjteményekről szóló tudás közös újraalkotását és megosztását tűzte ki céljává. E projekt keretén belül a részvételi videó médiuma eszközként szolgált a maszáj törzs számára, hogy célba érjen az általuk megfogalmazott üzenet, miszerint nem elégedettek

⁸ A Vimeóra feltöltött változatban az alkotók keresztnevei a videó végén vannak felsorolva: Anthony, Josh, Joy, Howlah, Nelly, Alicia, Spencer, Tendor, Moses, Ailah, Andy, Suzy.

a róluk reprezentált múzeumi képpel. A kezdeményezést a maszáj törzs aktivistája, Samwel Nangiria hívta életre, aki az InsightShare képzett facilitátora is. Nangiria 2017-ben az InsightShare „Őslakos partnerek” (Indigenous associates) elnevezésű találkozó programjának keretei között látogatott el a Pitt Rivers Múzeumba, ahol megdöbbenette a maszáj rituális tárgyak bemutatási módja. Ezek után ő kezdeményezte a múzeum gyűjteményében lévő maszáj tárgyak felülvizsgálatát és a közösség számára megfelelő múzeumi reprezentációs kép közös kialakítását.⁹

Két látogatásra került sor a múzeumban 2018-ban és 2020-ban, amelyek során a maszáj törzs delegáltjai áttekintették a múzeumban őrzött maszáj gyűjteményt és összevetették a múzeumi szakértők tudását a törzsi tudással, és az őslakos partnerek a tárgyak hagyományos rendeltetéséről, esetenként spirituális jelentőségéről is megosztották ismereteiket (Lunch és Jenkins 2020).

Nangiria kommunikációjának fő eszköze a részvételi videó volt, amellyel nemcsak a saját véleményét tudta közölni, hanem elsőkézből tudta tolmácsolni a maszáj törzs képviselőinek álláspontját is a múzeum felé. Másrészről az oxfordi múzeumi látogatásokon szerzett élményeket is a részvételi videó segítségével osztották meg a delegáltak a törzs tagjaival, ezek a videók elérhetőek az InsightShare Youtube-csatornáján (InsightShare YouTube). Az InsightShare által közreadott tudás segítségével, a videókészítés technikai alapjainak ismeretével és a facilitatori képzettséggel a maszáj őslakos csoport képviselői képesek voltak párbeszédet kezdeményezni és dialógusba lépni a nyugati akadémiai tudást képviselő etnográfiai múzeummal. Illetve ezáltal lehetőség adódott kritikát is megfogalmazni a múzeumban őrzött tárgyakkal, a nem megfelelő múzeumi reprezentációval és a hiányos tudással kapcsolatban. A részvételi videó ebben a példában a közvetítés eszközeként funkcionál, egy vizuális megafonhoz is hasonlíthatnánk, amely kommunikációs csatornát képez kontinensek közt, az afrikai őslakos kultúra és az európai múzeumok között.

Szemléltetésként kiemelném a rituális maszáj tárgy, az *orkatar* múzeumbeli bemutatását. A filmben is láthatóak azok a kiállítási tárlóban elhelyezett karperecek, amelyeknek kizárólag a származási helye (Afrika) van feltüntetve, funkciójukról nincs részletes leírás. A maszáj szakértők felismerték ezeket a tárgyakat (maa nyelven *orkatar*) amelyeknek kultúrájukban spirituális jelentőségük van. A karperecek eredeti funkciójuk szerint a törzs férfi tagjai között öröklődnek, szállnak tovább apáról fiúra. A maszájok között ezek az ékszerek egyfajta generációs örökségként funkcionálnak, a nemzedékek közötti kapcsolattartást szimbolizálják (Elliott 2020). Ezért sérelmezik a törzs képviselői a tárgyak múzeumi bemutatását, mivel a karpereceknek nem a vitrinekben a helye, hanem a leszármazottakat illetik meg, ezt tekinthetjük a múzeumi reprezentáció vagy gyűjteményezés maszáj kritikájának. Andrew McLellan a Pitt Rivers Múzeum oktatási részlegének vezetője egyetértését fogalmazta meg, valamint a törzsi tudás szükségességét hangsúlyozta a videóban: „A történet nélkül ez a tárgy csak egy fémdarab. A történettel aztán összekapcsolódik az emberiséggel” (InsightShare 2020).

A részvételi videó itt valóban a különböző kultúrák reprezentációs módszereinek, az eltérő szemléletmódok közötti közvetítésnek az eszköze, viszont fontos megjegyezni,

⁹ Ez egybeesett Laura Van Broekhoven, a Pitt Rivers Múzeum igazgatója által kezdeményezett gyűjteményi és kiállítási anyag etikai vizsgálatával (Basics 2021).

hogy az elemzett eset nem múzeumpedagógiai programként valósult meg, inkább a dekolonializációs folyamat egyik eszközeként. Azonban a példa értelmezhető múzeumpedagógiai programként is; a korábban használt Joó Emese- és Éliás István-féle múzeumpedagógia definíció szerint ezt a projektet lehet akképp is értelmezni, mivel pedagógiai folyamatról beszélünk, abban az olvasatban, hogy a megvalósított demokratikus részvételi partnerség révén megfordul a tanító-tanuló viszony, és a múzeumlátogató válik tanítónak, a muzeológus pedig tanulóvá.

Kortárs hazai példák

A magyarországi példák elemzésénél kifejezetten olyan részvételi videókat válogattam össze, amelyek múzeumpedagógiai programokként valósultak meg.

A Magyar Zsidó Múzeum 2016-ban rendezett négynapos őszi filmes napközis táborot gyerekek számára, amelynek a részvételi filmezés volt a középpontjában. A tábor szoros együttműködésben valósult meg a Gyerekszem Művészeti Egyesülettel.¹⁰ A Gyerekszem munkatársai biztosították a technikai tudást és az eszközöket, ők irányították az előkészítési folyamatokat és a filmezési munkálatokat, a filmek témáját és helyszínét pedig a múzeum adta. A múzeumpedagógusok által előre meghatározott múzeumi tárgyakról készültek rövidfilmek. A filmezés során a gyerekek megismerkedtek a múzeum gyűjteményével, továbbá a tárgyak történetének felfedezésén keresztül közelebb kerültek a múzeum által közvetített kultúrtörténehez is. Az elsajátított információk alapján a gyerekek közösen állították össze a forgatókönyvet, írták meg a szöveggönyvet és a párbeszédet, együtt találták ki az egyes jelenetek beállításait és kezelték a kamerát. Ezen módszer segítségével készült el *A makett titka – avagy egy megtalált történet* és a *Csapó 8* című rövidfilm (Varga 2021a).

A makett titka – avagy egy megtalált történet (2016) című film a bádognál formázott zsinagógamakett készítésének történetét és készítőjének életét mutatja be. A forgatás során a gyerekek felkeresték az adományozót, akivel interjúkat készítettek. A hölgy elmesélte édesapjának életét és az adományozás körülményeit is. A csapat tagjai részletekbe menően megismerkedtek a zsinagóga épületének történetével, emellett betekintést nyertek az épület mindennapjaiba a rabbi segítségével.

A *Csapó 8* (2016) című videóban a hanukai gyertyatartó kerül a középpontba. A forgatás során a gyerekek kapcsolatba kerültek a múzeumban őrzött tárggyal és annak történetével. A videóban a gyerekek a saját interpretációjukban is elmesélték a hanuka ünnepének történetét és meg is idézték azt egy-egy jelenet erejéig.

A tábor végén a filmeket levetítették a szülőknél, a családi bemutató nagy sikert aratott a felnőttek és a gyerekek körében egyaránt. A filmek nem elérhetőek nyilvános felületen, azonban bekerültek a múzeum gyűjteményébe, valamint alkalmanként bemutatják őket egy-egy tematikus napon, múzeumpedagógiai foglalkozáson. Ezekben az esetekben

¹⁰ A Gyerekszem Művészeti Egyesület 2003 óta működik, Grosch Nándor vezetésével szervez gyerekek számára filmkészítő szakköröket, filmsztyálokat, filmtáborokat (Gyerekszem Művészeti Egyesület).

a levetített videók beszélgetések felütéseként, vitaindítóként szolgálnak, a fiatalok által készített filmek hangvétele és nézőpontja közelebb hozza a témát a résztvevők számára.

A Magyar Zsidó Múzeum a részvételi filmezés módszerét egy közvetítón keresztül – megbízott filmes szakértő és facilitátor működött együtt szorosan a múzeumpedagógusokkal – használta fel a múzeumi műtárgyak történetének és azok szélesebb kontextusának megismertetésére. A filmes feldolgozás a készítők számára a múzeumi tárgyak új olvasati lehetőségeit nyitotta meg. A filmek előkészítési munkálatai során a fiatalok mélyebb ismereteket szereztek a múzeum gyűjteményéről a választott tárgy/téma alapján, a forgatások során pedig közelebb kerültek a kiállított tárgyakhoz kapcsolódó személyekhez és az ő történeteikhez. Végeredményben, ahogy az elkészített filmekről is leolvasható, a múzeum által biztosított téma és helyszín, valamint a részvételi filmezés situációja, a csoportmunka és a kamera katalizáló hatása produktív és edukatív helyzetet generált a résztvevők számára.

A Soproni Múzeum esetében a közösségi videózás néven dolgozták ki a MyStory részvételi videós múzeumpedagógiai mintaprojektet a Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ pályázata keretében. Szabadhegyi Zita a Soproni Múzeum munkatársa, a projekt vezetője 2017-ben a DiverCity múzeumpedagógiai konferencián (DiverCity Szakmai nap) Veronika Hackl osztrák meghívott előadásában hallott a közösségi videózás közösségteremtő műfajáról, majd részletesen tanulmányozta az InsightShare módszertani kiadványait, amelyeket aztán adaptált a magyarországi múzeumi közegre. Ebben az esetben a múzeumpedagógus munkatárs képezte ki magát a részvételi videós módszertanból és vált a projekt facilitátorává.

2018-ban a *MyStory* mintaprojekt keretében három csoporttal valósult meg öt-öt alkalmas közösségi videós múzeumpedagógiai foglalkozás (Varga 2021b). A Soproni Múzeum tereiben ismertették meg a videózási technika alapjait különböző háttérű, speciális nevelési igényű fiatalokkal (Szabadhegyi 2019). Így készültek el a következő rövid, három-öt perces videók: *Horror Storno*: a Storno-ház kulisszái kiváló díszletet biztosítottak a szellem elől menekülők számára (MyStory 2018a); *Harc a királylányért*: szintén a Stornogyűjteményből merített ihletet és kísérte végig a királylány kegyeiért esedező lovagok történetét (MyStory 2018b); *A só*: a múzeumi nyári tábor keretében készült, ahol a gyerekek ragaszkodtak a mesefeldolgozás megfilmesítéséhez (MyStory 2018c).

A workshopok a múzeumi kiállítóterben vagy a múzeumpedagógiai foglalkoztató helyiségben valósultak meg. Az első alkalmon a résztvevők az ismerkedésen és a közös cél megfogalmazásán túl a közösségi filmkészítés módszertanával és a filmezés technikai háttérével ismerkedhettek meg. Majd a múzeumi teret, a kiállítást és a műtárgyakat fedték fel a gyerekek, ahol a rögtönzött tárlatvezetéseket rögzítettek videóra. A harmadik foglalkozáson a film forgatókönyvének közös elkészítésére és a szerepek kiosztására, ezután a megtervezett jelenetek forgatására és az utómunkálatokra került sor. Az utolsó alkalmon pedig az elkészült film bemutatása után a foglalkozás közös kiértékelése zajlott. A filmek elkészítésének múzeumpedagógiai folyamatáról részletes ismertető található a *MY STORY – Közösségi videózás a múzeumban* című kiadványban (Szabadhegyi 2019).

A foglalkozások célja az volt, hogy a csoport a kreatív közös munkafolyamat során fedezze a kapcsolódási pontokat egymással és a témával, hogy a csoporton belüli kommunikáció fejlődjön, valamint, hogy minden résztvevő megtalálja a saját feladatát és szerepét

a projektben, és végül, de nem utolsó sorban, hogy lehetőséget teremtsenek a múzeummal és a tárgyakkal való interakcióra. A csoportmunka által közösségben, a filmezés révén a kamerát kezükben tartó fiatalok új perspektívából térképezték fel a múzeum kiállítását. A közösségi videózás lehetőséget teremtett a fiatalok számára közelebből is megismerni a múzeumot mint helyszínt, ahova legközelebb már ismerősként térnek be. Másrészt a folyamat során a résztvevők önismerete, önértékelése, empátikus képessége és a csoporton belüli kooperációs készsége is fejlődött (Varga 2021b).

Módszertani kiadvány is készült, amely közösségi videós projektek megvalósításához jól kidolgozott iránymutatást és részletes leírást ad más intézmények számára (Szabadhegyi 2019). A pályázat keretében a MyStory módszertanát egy mentorált intézmény, a veszprémi Laczkó Dezső Múzeum munkatársai számára megtanították és adaptálták, ahol szintén elkészült egy rövid videó *A Vajkai család* címmel (MyStory 2018d).

Szabadhegyi Zita módszertani összefoglalójában a múzeumot nevezte meg az egyik legideálisabb helynek a közösségi filmes projektekhez, hiszen a múzeumban őrzött tárgyakhoz különböző történetek fűződnek és hozzájuk mindenki találhat kapcsolódási pontokat (Szabadhegyi 2019). Azaz a múzeum teret és témát is biztosít a részvételi filmes folyamat kibontakozására, hiszen itt a közös megismerési és alkotási folyamaton van a hangsúly, nem az elkészült produktumon. A tanulmány kapcsán készített interjúból az is kiderült számomra, hogy a múzeumban egy ilyen részvételi filmes projektet vezetni egyrészt hihetetlenül izgalmas dolog, de nagy felelősséggel is jár (Szabadhegyi 2021). A részvételi filmezés időigényes, komplex folyamat, ezért a múzeumpedagógiai módszertanban sokkal inkább nevezhető radikális múzeumpedagógiai projektnek, együttműködésen alapuló gyakorlatnak (Joó 2016).

Összegzés

A tanulmányomban a részvételi videó múzeumi felhasználási lehetőségeit vizsgáltam. A fókuszban a magyarországi részvételi videós példák álltak, az elemzés kontextusának felvázolásához történeti és kortárs nemzetközi és hazai példákat is megvizsgáltam. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy hogyan és milyen formákban tud ez a fajta videózási technika helyet találni a múzeumi közvetítés eszköztárában, valamint, hogy milyen módokon használható fel a részvételi videó múzeumpedagógiai módszerként. A múzeum és a részvételi filmezés kapcsolatát, határhelyzeteit vizsgáltam, valamint a részvételi videó különböző felhasználási módjait is elemeztem. Ezt olyan filmes projekteken keresztül mutattam be, amelyek a részvételi videó módszertanát használják és valamilyen módon a múzeumhoz kapcsolhatóak.

A legtöbb esetben a múzeum helyszíneként és témaként is szolgál a videók számára. Az elemzett korai példákban, mondhatni a részvételi videó műfajának születésének éveiben a múzeum csupán helyszíneként szolgált, múzeumpedagógiai felhasználásról itt még nem beszélhetünk. A *Not Much To Do* (1966) című filmben a kulturális szempontból távolinak tekintett hatalmi intézmény, a múzeum „bevételek” aktusa a marginális helyzetű fiatalok számára a legalitás határának átlépése volt (ugyanis a múzeumra kihelyezett tábla szerint csak felnőtt kísérővel léphettek volna be, ám a történet szerint nem kísérte őket

senki). A *Travelling college* (1968) című filmben a kisebbség képviselője hívta fel közönségének figyelmét a múzeum intézményének szükségességére, hogy az őslakos közösség maga hozza létre a saját múzeumát, és ezzel teremtsen autonóm intézményt hagyományainak ápolására.

A kortárs nemzetközi példák vizsgálata során egyre inkább kiolvasható a részvételi videós módszer múzeumpedagógiai hasznosítása. A Pitt Rivers Múzeumban a 2000-es évek közepétől szerveznek az InsightShare közreműködésével olyan edukatív filmes foglalkozásokat, amelyek a részvételi videózás technikáját használják fel a fiatalabb közönség bevonására. Erre kiváló példa a *Voices* (2011) című film, amely a múzeum állandó kiállítását ragadja meg műfaji filmes jegyek alkalmazásával, afroamerikai fiatalok szemszögéből. Szintén a PRM gyűjteménye és kiállítási gyakorlata a témája a *Decolonizing Cultural Spaces: Living Cultures* (2020) című filmnek, amely egy folyamatos diskurzuson alapul a maszáj törzs képviselői és a múzeum munkatársai között. Ebben a példában a részvételi videó felhasználásának módja értelmezhető egyaránt mediátorként a kultúrák közötti fordítás folyamatában, valamint pedagógiai módszerként is.

A tanulmányom fókuszában álló hazai kortárs példákban a klasszikus értelemben múzeumpedagógiai módszerként használták fel a részvételi filmezést. Mind a Magyar Zsidó Múzeum táborában, mind a Soproni Múzeum foglalkozásain tudták adaptálni a részvételi videózás módszertanát a múzeumi helyszínhez, témához, szituációhoz. Ezekben az elemzett esetekben kiemelt szerepet kapott a kamera katalizátor szerepe, és a filmezés szituációjának megtapasztalása által a résztvevők új perspektívából szemlélhették a kiállításokat, azokra közösen reflektálhattak, valamint egy-egy kiállítási tárgyval kapcsolatban közösen fogalmazhattak meg kérdéseket.

Az elemzett példák alapján megállapítható, hogy a részvételi videó módszertana sikeresen adaptálható a múzeumba, a múzeumpedagógiai programokban jól működik; workshopok során, nyári táborokban alkalmazva a fiatalabb korosztályt aktívan be tudja vonni a múzeum életébe. A közönség számára új olvasati lehetőségeket nyit meg a múzeumi tárgyakhoz és az általuk közvetített történetekhez. Megállapítható, hogy a részvételi videó felhasználása múzeumpedagógiai módszerként új kapcsolódási pontokat indukál a múzeum és a közönsége között.

Hivatkozott irodalom

- Asadullah, Sara és Soledad Muniz (2015): *Participatory Video and the Most Significant Change. A Guide for Facilitators*. InsightShare. Oxford. Interneten: www.insightshare.org/resources/pv-and-msc-guide (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Basics Beatrix (2021): Dekolonizáció és restitúció, példák az újragondolásra. *MúzeumCafé* (83): 135–152.
- Citizen Reporter (2020): *Decolonizing Museums. The Maasai & Oxford (podcast)*. Interneten: <https://citizenreporter.org/2020/03/ctrp520/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Citizen Reporter (2020): *Maasai Women. Creatros of Culture, Keepers of Knowledge (podcast)*. Interneten: <https://citizenreporter.org/2020/03/ctrp523/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Clifford, James (1997): *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- David, S. (2011): *Summer in the City. Presbyterian Historical Society*. The National Archives of the PC(USA) Blog. Interneten: <https://www.history.pcusa.org/blog/summer-city> (letöltve: 2021. szeptember 5.).

- DiverCity. *Szakmai nap 2015*. Interneten: <https://divercitysite.weebly.com/szakmai-nap---muacutezeumpedagoacutegia-generaacutecioacutek-koumlzti-paacuterbeszeacuted-eacutes-interkulturalitaacutes.html> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Éliás István és Joó Emese (2020): Múzeumpedagógiai tevékenységek és programok minősítési szempontrendszer. In *Fókuszban a közönség. Útmutató a család-, gyermek- és iskolabarát múzeumi működéshez, a múzeumpedagógia, az önkéntesség és az IKSZ minőségmenedzsmentjéhez. Múzeumi iránytű 28*. Nagy Magdolna (szerk.). Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum, 183–206.
- Mark, Elliott (2020): *Knowing What Is Important: Rethinking collections with Maasai cultural leaders. Museums & Botanic Garden Blog*. University of Cambridge. Interneten: <https://www.museums.cam.ac.uk/blog/2020/07/20/knowning-what-is-important-rethinking-collections-with-maasai-cultural-leaders/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Engaging with *Hard-to-Reach Audiences*. Interneten: <https://abcofworkingwithschools.files.wordpress.com/2011/06/film-making-with-teenagers-pitt-rivers-case-study.pdf> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Frazon Zsófia (2012): Új muzeológia. A kurátori gyakorlat és diszkurzus szótára. *tranzit.hu*. Budapest. Interneten: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/szotar/uj-muzeologia/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Gyerekszem Művészeti Egyesület. Interneten: <http://gyerekszemegyesulet.hu/hu/rolunk> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Joó Emese (2016): Kiválasztók és kiválasztottak – részvétel és együttműködés a múzeumpedagógiában. *Replika* (100): 85–94.
- Haragonics Sári (2020): A kamera mint csoportkohéziós és csoportközi katalizátor. *Minor Média Blog*. Interneten: <http://minormedia.hu/haragonics-sari/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Harris, Clare és Michael O’Hanlon (2018): A néprajzi múzeum jövője. In *Többszólaló múzeum*. Foster Hannah Daisy, Földessy Edina, Hajdu Ágnes, Szarvas Zsuzsa és Szeljak György (szerk.). Budapest: Néprajzi Múzeum, 10–23.
- InsightShare weboldal*. Interneten: www.insightshare.org (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- InsightShare YouTube-csatorna*. Interneten: <https://www.youtube.com/c/Insightshare> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- InsightShare: Living Cultures: Decolonising Cultural Spaces*. Interneten: <https://insightshare.org/decolonising-museums-cultural-spaces/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Native North American Travelling College weboldal*. Interneten: <https://www.nnatc.org/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Navajo Films Themselves – Giving background to the 1966 film series*. Interneten: <https://www.penn.museum/sites/navajofilmselves/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Nick Lunch and Tricia Jenkins (2020): *Living Culture. Decolonising Cultural Space*. Interneten: <https://theecologist.org/2020/aug/11/living-cultures-decolonising-cultural-spaces> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Pitt Rivers Museum (1). Critical Changes*. Interneten: <https://www.prm.ox.ac.uk/critical-changes> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Pitt Rivers Museum (2). Comitted to Change*. Interneten: <https://www.prm.ox.ac.uk/committed-to-change> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Pitt Rivers Museum (3). History of the Museum*. Interneten: <https://www.prm.ox.ac.uk/history-museum> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Pitt Rivers Museum (4). Maasai Living Cultures Project*. Interneten: <https://prm.web.ox.ac.uk/maasai-living-cultures> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Pitt Rivers Museum (5). Pitt Rivers Museum Reopening Reveals Critical Changes to Displays as Part of Decolonisation Process*. Interneten: https://www.prm.ox.ac.uk/sites/default/files/prm/documents/media/news_pittrivers-ethica-lreviewdisplaychanges-140920.pdf?time=1600099421537 (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Pratt, Mary Luise (1991): Arts of the Contact Zone. *Profession* (91): 33–40.
- Schleicher Vera és Wilhelm Zsolt (2018): Tudáskörforgás. In *...Nyitott múzeum... Együttműködés, részvétel, társadalmi múzeum*. Budapest: Néprajzi Múzeum. Interneten: <http://nyitottmuzeum.neprajz.hu/szocikkek/tudaskorforgas> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Simon, Nina (2010): *The Participatory Museum*. Santa Cruz, California: Museum 2.0.
- Stewart, Michelle (2007): The Indian Film Crews of Challenge for Change: Representation and the State. *Canadian Journal of Film Studies* 16(2): 49–81. DOI: <https://doi.org/10.3138/cjfs.16.2.49>
- Szabadhegyi Zita (2019): *My Story – Közösségi videózás a múzeumban. A Soproni Múzeum mintaprojektje*. Staféta füzetek 4. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ. Interneten: <https://www.mokk.skzen.hu/20200710stafeta-fuzetek-4-my-story-kozossegi-videozas-a-muzeumban-a-soproni-muzeum-mintaprojektje> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Varga Krisztina (2021a): Interjú Dancz Verával a Magyar Zsidó Múzeum múzeumpedagógusával (2021. április 22.).
- Varga Krisztina (2021b): Interjú Szabadhegyi Zitával a Soproni Múzeum múzeumpedagógusával (2021. április 12.).
- Varga Krisztina (2022): A kapuörök nyitása – részvételiség a múzeumban. In *Tudástermelők, kapuörök és véleményvezérek*. Hermann Veronika, Gács Anna, Hamp Gábor és Bárány Tibor (szerk.). Budapest: Typotex, 68–77.

Worth, Sol és John Adair (1972): *Through Navajo Eyes. An Exploration in Film Communication and Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.

Videók

- Not Much to Do* (1966). Interneten: <https://digital.history.pcupa.org/islandora/object/islandora%3A145181> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- Indian Film Crew (1968): *Travelling College*. Interneten: <https://www.nfb.ca/film/travelling-college/> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- InsightShare (2007): *Voices – Young Roots*. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=e4z1lcBcXK8&t=290s> (letöltve: 2021. szeptember 5.) és <https://vimeo.com/32514833> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- InsightShare (2020): *Decolonising Cultural Spaces. the Living Cultures Project*. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=3midDMjvLo> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- MySTORY (2018a): *Horror Storno*. Soproni Múzeum. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=baFKml3YndQ> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- MySTORY (2018b): *Harc a királylányért*. Soproni Múzeum. Interneten: <https://www.youtube.com/watch?v=g7PKeumCRiU> (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- MySTORY (2018c): *A só*. Soproni Múzeum. Interneten: https://www.youtube.com/watch?v=G_bCPjGrpYU (letöltve: 2021. szeptember 5.).
- MySTORY (2018d): *A Vajkai család*. Laczkó Dezső Múzeum. Interneten: <https://www.facebook.com/watch/?v=587336111686435> (letöltve: 2021. szeptember 5.).

Varga Krisztina

PhD-hallgató, ELTE Film-, Média- és Kultúratudományi Doktori Program, egyetemi oktató, ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék, kutató az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszékén működő Minor Média/ Kultúra Kutatóközpontban (Budapest)

Ligeti György

You-Too: mentálhigiénés módszertan egyetemisták részére

Absztrakt: Egy új tanítási-tanulási módszertan jött létre You-Too néven, mely a vélt vagy valós társadalmi problémák megoldásának akarása helyett az egyéni igényeket helyezi a fókuszba, s azok motivációs erejét használja fel. A You-Too-módszertan egy mentálhigiénés elemekkel átítatott csoportos, művészetalapú tanítási-tanulási módszertan elsősorban egyetemi hallgatók részére. A csoport tagjai egymással szoros együttműködésben készítenek el egy animációs filmet és dolgoznak fel egy általuk választott társadalmi problémát (például rasszizmus, gender, klímakatasztrófa, menekültek, homofóbia, társadalmi egyenlőtlenségek). A módszertan három alappillére az önismeret, a projektfejelem és az önmagáért való esztétikum. A You-Too-módszertant eddig BA-képzésben részt vevő egyetemi hallgatók, borsod megyei kistélepülésen élő hátrányos helyzetű általános iskolás diákok, valamint gyógypedagógusok és szociális munkások körében próbáltuk ki (a pontos felsorolást lásd tanulmányunk végén). Jelen írásunk a módszer elméleti hátterének és legfőbb jellegzetességeinek bemutatása mellett az annak működése során tett kulturális antropológiai jellegű megfigyeléseinket mutatja be.

Kulcsszavak: projekt, mentálhigiéné, alkotás, egyetemisták, önismeret

Egy évtizeden át kutattuk kollegáimmal az előítéletek természetét. Az előítéletek csökkentésére hivatott elméleti és gyakorlati programokat szerveztünk általános iskolás diákok, multiplikátorok (pedagógusok, szociális szakemberek) illetve egyetemről frissen kikerült munkavállalók körében. Erőfeszítéseinket számos kudarc és néhány sikerteli pillanat övezte. Az alábbiakban bemutatott módszertan a korábbi kudarcok nyomán született meg. Lényege, hogy az egyén igényeiből kiindulva, annak gondolkodásában fellelhető általában vett előítéleteséget célozza. Ilyen módon tehát nem egy társadalmi probléma (például az esélyegyenlőtlenség, illetve ennek etnicizálódó háttere) felől közelít, hanem afelől, hogy az egyén szeretne érvényesülni (gondolkodásmód változtatása, ún. puha készségek, *soft skill*-ek fejlesztése), illetve jobban érezni magát (mentálhigiéné). Lehetővé teszi az egyén személyiségfejlődését, s talán áttételesen néhány társadalmi kérdés megértéséhez és kezeléséhez való közelebbjutást.

Az alábbiakban a You-Too-módszertan leírásán túl azon kulturális antropológiai jellegű megfigyeléseinket mutatjuk be, melyeket a módszer gyakorlati alkalmazása során tettünk. A vizuális antropológiai kánon Jean Rouch (2003) munkássága óta részvételi filmkészítésről, amennyiben a marginalizált helyzetű kisközösségek megerősítéséről, illetve bevonásáról van szó. Megközelítésünk során a fogalom értelmezési tartományát kiterjesztettük a gazdasági-társadalmi pozíció alapján ugyan középosztálybelinek nevezhető egyének csoportjára, akik azonban számos olyan nehézséggel küzdenek (*soft skill*-ek hiánya, mentálhigiénés nehézségek), ami később akár gazdasági-társadalmi marginalizációjukhoz vezethet.

A későbbiekben bemutatásra kerülnek a You-Too-módszertan gyakorlati működése során tett megfigyelések halmozottan hátrányos helyzetű (jellemzően roma) diákok körében, valamint középosztálybeli, Budapesten tanuló egyetemisták körében, akik – bár nem feltétlenül tartoznak kifejezetten hátrányos helyzetű csoporthoz, de – mentálhigiénés szempontból feltétlenül a részvételi filmzés módszertanára „rászorulók”. Nem pusztán azért merjük a You-Too-módszertant a részvételi filmkészítési módszertanok közé sorolni, mert a résztvevők – társadalmi hierarchiában elfoglalt pozíciójuktól, etnikai hátterüktől függetlenül – maguk határozzák meg azt a témát, melyet feldolgoznak, valamint mert az adott téma feltétlenül átítatja a saját hétköznapjaikat (identitáskeresés, gender, klímaváltozás, menekültek, társadalmi hierarchia és a többi), hanem azért is, mert felülírja az elfogadott normavilág által uralkodónak tartott tanár-diák viszonyt, s relativvá teszi, ki a tanuló és ki van tanító szerepben.

Mi a You-Too-módszertan?

A You-Too-módszertan egy mentálhigiénés elemekkel átítatott csoportos, művészetalapú tanítási-tanulási módszertan elsősorban egyetemi hallgatók részére. A csoport tagjai egymással szoros együttműködésben készítik el egy animációs filmet¹ és dolgoznak fel egy általuk választott társadalmi problémát (például rasszizmus, gender, klímakatasztrófa,

¹ A 2021–2022 tanévben Jarmriskó Tamás kollegámmal kísérletileg *rádiójátékkészítésre* alkalmaztuk a You-Too-módszertant.

menekültek, homofóbia, társadalmi egyenlőtlenségek). A sikeres részvételhez nincsen szükség semmiféle technikai előismeretre, mivel az animációs filmkészítés technikai fogásainak elsajátítása maga is a You-Too-módszertan elválaszthatatlan részét képezi.

A folyamat az ötletlésnél kezdődik és a film közzétételéig tart. Az érintettek mindannyian végig aktívan részt vesznek a projektfolyamat egészében, tehát a film alapjául szolgáló történet megírásától a gyártáson át egészen a film promóciójáig. A módszer első sorban a széles értelemben vett véleményformálókat célozza, így tehát pedagógusoknak, újságíróknak, szociális munkásoknak, bölcsészeknek stb. szól, a BA (*undergraduate* vagy *bachelor*) alapszakos egyetemi fokozaton e területek valamelyikét tanuló egyetemistáknak. Az alkotócsoport olyan társadalmi problémát mutat be az animációs filmen (újabbán rádiójáték-készítésen) keresztül, melyben a legtöbb csoporttag maga is érintett.

Több korábbi résztvevő is hangot adott annak a felismerésnek, hogy ő maga is érintett az adott társadalmi problémában, noha erre korábban nem is gondolt. Némely esetben a reveláció erejével hat a felismerés, hogy bár személyesen nem is tartoznak egyik vallási, szexuális vagy nemzeti, etnikai kisebbséghez sem, mégis a saját nemzetiségi vagy vallási hovatartozásuk, sőt kinézetük-testalkatuk okán is támadási célponttá válhat a személyük.

Előzmények

Az általános tapasztalat, hogy az előítéletek szándékkal *nem csökkenthetők*, ugyanis minden olyan esetben, amikor megjelenik a kimondott *pedagógiai akarat*, azonnal megjelenik az ellenállás is. A Sherif házaspár (2001) által szervezett táborok korábban számunkra is az egyik elméleti kiindulópontot jelentették. Ezek a serdülőkorúak számára rendezett táborok egy olyan szociálpszichológiai kísérletsorozat díszletei voltak, melynek célja a csoportközi viszonyok alaposabb megértése volt. A következtetés pedig, hogy a csoportok közötti előítéletek olyan helyzetek által csökkennek, melyben az érintettek egymástól kölcsönösen függő helyzetben vannak, *közös célt* akarnak elérni, s mellérendelt pozícióból találják szembe magukat a helyzettel.

A You-Too-módszertan épít az Aronson (2012 [1978]) által először használt ún. *Jigsaw Classroom*, Jigsaw-módszer tanítási technikára, amelynek lényege, hogy a (legtöbb esetben marginalizálódott családokból érkező) tanulókból álló osztály kisebb csoportokra van bontva és ezen csoportok együttműködése nélkülözhetetlen előfeltétele a tanulásnak. John Hattie (2017) mutat rá, milyen jelentős mértékben befolyásolta a tanulás hatékonyságát ez a technika. Ilyen helyzeteket generált például az az animációsfilmes kurzusorozat (ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék, 2017–2021), melynek módszertani keretei szándékosan arra építettek, hogy a résztvevő egyetemi hallgatóknak együtt kelljen működniük a siker érdekében.

Mire szocializál a felsőoktatás?

A felsőoktatási intézményekre jelentős nyomás nehezedik szerte Európában: minél gyorsabban, minél nagyobb ismeretanyagot átadni minél több diák számára – természetesen

a lehető legköltséghatékonyabban. Ezek az intézmények egyre inkább a globális nagyvállalatokra hasonlítanak, mintsem szellemi alkotóműhelyekre. Működésük – ismételjük, leginkább a társadalom, és kiemelten a gazdasági szféra elvárásai miatt – a mérhetőségre, az összehasonlíthatóságra épül, az azonnal a termelés szolgálatába állítható gyakorlati ismeretekre, az olyan készségekre, mint például a prezentációkészítés.

A felsőoktatásban egyre növekszik az elmagányosodás, állandó tanulói csoportok helyett sok intézményben a szabad óráválasztás eredményeként elszigetelődnek egymástól az egyének, ráadásul a legtöbben pénzkereső tevékenységet folytatnak a tanulás mellett, azaz voltaképpen egy felgyorsított felnőtté válás mellett járnak egyetemre, nem pedig mint egyetemisták keresnek egy kis kiegészítőt. Jelentős a teljesítményelvárás, már az elsőéves hallgató is a munkaerőpiacra készülődik, óráit és tanárait tudatosan kénytelen választani: fontos az osztályzat, az ajánlólevél, igazi, felnőtt tét van: diákhitel, később lakáshitel törlesztése. És mintha az egyén lenne az elsőszámú és egyetlen felelőse saját mentálhigiénés rossz közérzetéért, a kiegészért.

A hallgatók magukra vannak hagyva. Biológiai és jogi értelemben már nem gyerekek, de élethelyzetüket és mentális állapotukat tekintve még nem igazi felnőttek. A tipikus életkor a *bachelor* fokozat, alapképzési szint (korábban a főiskolai diploma) megszerzésekor huszonnégy év. Azokban az intézményekben, ahol nagy tömegben, csoportállandóság nélkül zajlik a képzés, ahol egy csoport mindössze egyetlen szemeszterre egyetlen kurzus erejéig áll össze, az oktatóknak gyorsabban és instant módon kell megteremtteniük azt a közeget, ahol a csoportlét a leginkább fejlesztő módon hat az egyénre, valamint az egyén is igyekszik a legtöbbet tenni a csoport érdekében.

Egyre több kurzuson elvárt a rövid, gyors, ütős érvelés (retorika). Az egyetem egyre kevésbé tanít a kételkedésre, ehelyett az önbizalomra épülő asszertív kommunikáció felé tereli a hallgatókat. Fontossá vált, hogy tudjanak a lehetséges kognitív torzításokról (*cognitive bias*), egyben legyenek képesek kihasználni vitabeli ellenfelüket, valamint befolyásolni a hallgatóságot. Csak ne kételkedjenek. Ahogyan Peter Hill (Biola University, CA) a tudományos kutatótól elvárt szellemi alázat (*intellectual humility*) kapcsán egy interjúban említi,² az „MA-fokozatra való jelentkezéskor nem feltétlenül jelent előnyt a kétkedés képessége”.

Milyen kihívásokra válaszol a You-Too-módszertan?

A módszertan három alappillére az önismeret, a projektfegyelem és az önmagáért való esztétikum. Az önismeret a csoportban való részvétel útján alakul, az egyén szembesül a közös célhoz való saját viszonyulásával. Akkor is megtörténik ez a szembesülés, ha az adott csoporttag latens módon vagy nyíltan szembehelyezkedik a csoportcélokkal, hiszen a proteszt álláspon is a viszonyulás egy fajtája. Fontos a résztvevő részéről a saját szerep megfogalmazása, az erősségek és gyengeségek felismerése. A tanulási készségek és képességek fejlesztését is az önismeret területéhez soroljuk, hiszen a kelet-európai oktatási rendszerek egyik sajátja, hogy a tanítási folyamat során *nem a tanulói igények sokféleségéből,*

² <https://www.youtube.com/watch?v=WiLZK1z2Z54> (letöltve: 2022. február 10.).

hanem a tanítási módszertanból indul ki. A fentiekben már említettük a tanítva tanulás technikáját, mely megfelelően felkészült csoportkoordinátori munka esetén szintén az önismeret elmélyítésének malmára hajtja a vizet: az adott ismeretet átadó fél maga is kénytelen tisztázni, újragondolni azt, amit megtanít.

A második pillér a projektfejelem, mely talán a leginkább gyakorlati, akár piacosítható készség, anélkül, hogy a You-Too-módszertannak ilyen jellegű célja lenne. Az a tapasztalatunk, hogy hatalmas hiány mutatkozik alapos tervezésből, kiszámítható végrehajtásból, használható visszacsatolásból, megfelelő időgazdálkodásból, a szerepek és elvárások tisztázásából, a mérföldkövek és teljesítési kritériumok kitűzéséből a munka és alkotás szinte minden területén. Általános tapasztalat, hogy a legtöbben nem ismerik fel azt, hogy a művészeti alkotás, a tudományos kutatás, a nonprofit aktivizmus vagy éppen a sikeres biznissz alapja legalább annyira a megfelelően előkészített és színvonalasan elvégzett projektmunka, mint az egyéni kiválóság vagy a sziporkázó ötletek sokasága.

A harmadik pillér pedig az esztétika, a praktikumon túli szépség, melyet bár a 21. század elején a legtöbben magukévá akarnak tenni, mégsem teszik. A szépség, a pillanat varázsa, az érdek nélküli tetszés. A You-Too-módszertan éppen a jól megtervezett és kiszámított keretrendszeren belül épít a nem mérhetőre, nem tervezhetőre, nem kiszámíthatóra. A szépség, az érzelmek, a belső élmény az alkotás üzemanyaga. A határidő, a szerepfelosztás és a várt végeredmény annak *kerete*.

Az alkotás folyamatát a csoportkoordinátor tartja össze, ám igyekszik azt nem befolyásolni, irányítani, gyorsítani vagy lassítani. Szerepe nagyjából a csoportvezető trénerkéhez áll a legközelebb. Legfőbb felelőssége, hogy a folyamat a tanulást, illetve a személyiségcsiszolódást szolgálja. A csoportkoordinátor olyan, a mentálhigiénés fejlesztés, valamint csoportokkal való pedagógiai munka során korábban már tapasztalatot szerzett szakember, akinek legitimációját – a személyiségén túl – éppen e tudás alapozza meg.

Egy olyan korszakban zajlanak a You-Too-módszertanra alapozott tréningek, táborok, egyetemi kurzusok, ahol az egyén egyre magányosabbnak érzi magát (lásd még Szalai 2018). Olyan uralkodó kulturális viszonyok között kell alkotnunk, amikor mindenki gyakorlatias, azonnal jelentkező eredményt vár saját erőfeszítéseinek nyomán, minden tevékenységnek és tárgynak hasznosnak kell lennie. A You-Too: alkotás – önmagáért az alkotás kedvéért. Valójában nincsen cél. A módszertan legfőbb feladata, hogy a kurzuson résztvevő fiatalok megértsék, sőt át is érezzék, hogy az alkotásnak nincsen további célja. A cél: maga a folyamat, s ez éppen, hogy *nem* azonos a nihilizmussal. A módszertan a szándékoltóság *hiánya* nyomán fejt ki hatását. Az alábbiakban felsorolunk néhány problémát, vagy eufemisztikusan „kihívást”, melyekre a You-Too-módszertan választ igyekszik adni:

1. Diskurzus társadalmi kérdésekről: az alkotás folyamatának időben első szakasza a téma megtárgyalása, a közös pontok és a véleménykülönbségek megtalálása, főleg ezek világnézeti, ideológiai vagy ismereti hátterének feltárása. Az adott projekt fókuszában álló témáról zajló diskurzus nem zárul le az animációs film megtervezésének befejezésekor, hanem egészen a folyamat végéig tart. A csoportkoordinátorok vagy trénerok a kurzus folyamán mindvégig tudatosan tartják fenn a párbeszédet, elegyítve az adott társadalmi kérdések mögötti filozófiai megközelítéseket a résztvevők személyes gyakorlati tapasztalataival. Arra serkentik a csoport tagjait, hogy maguk is mélyedjenek el a feldolgozott téma szépirodalmi, filozófiai vagy pszichológiai műveiben. Érveljenek,

figyeljenek, hallgassák meg és gondolják végig újra, amit korábban már sokszor végiggondoltak.

2. Az intézményes tanulás a teljesítményre, a tárgyi tudásra, illetve a munkaerőpiacon eladható készségekre koncentrál: az iskolai oktatás megrendelője nem az egyén, hanem a társadalom, így az oktatás keretei, a tanított tartalom, a tanítás módszertana ez utóbbi érdekeit tükrözik. Jelen esetben nem csak az egyének közötti különbségeket figyelembe venni képes módszertanról beszélünk, hanem arról is, hogy az oktatásnak mindig célja van. Alap- és középfokon a közoktatás rendszerét a Közoktatási Törvény³ szabályozza. A törvény utal a hazafiasságra, a készségek és konkrét ismeretek elsajátítására, a munkaerőpiaci létre való felkészülésre, a tárgyilagosnak szánt világnézeti információkra. Bár a közoktatásnak – elvileg – tekintettel kell lennie a diák „személyiségi jogaira, különösen személyiségének szabad kibontakoztatásához való jogára, önrendelkezési jogára”,⁴ jól tudjuk, hogy mindezt az iskola *klímája* tudja biztosítani, nem pedig a frontális oktatás során eldarált ismeretek (a „gyerekanyag” torkán lenyomott „tananyag”). A *felsőoktatásban* sincsen ez másként, ráadásul a hallgatók már felnőttkorúak, ám mentálisan és intézménybeli pozíciójukból következően egzisztenciálisan kiszolgáltatottak. A You-Too-módszertan egyetemi adaptációjakor derül ki, milyen nagy szükség van az intézményes tanulással párhuzamosan alkalmazott tanulási technikára a személyiségfejlesztés, valamint a kurzust látogató BA-hallgatók által alkotott csoportkohézió megteremtésekor.
3. Szűkül az önkifejezés és az érzelmek ventilációjának tere. Hasonló jelenségek tapasztalhatók elsősorban a magyar felsőoktatásban, mint amit a brit egyetemi világgal kapcsolatban a Guardian cikke (Shackle 2019) alapos részletességgel bemutat. A növekvő magány, a leadandó feladatok szoros határidői, a munkaerőpiac felől érkező teljesítménynyomás mind olyan mentális kihívások, melyekkel maguknak a diákoknak kell megküzdeniük. Önállóan és individuumként.

A divattá silányuló joga, a gyorsan lezavart ún. *mindfulness*, tudatosjelenlét-gyakorlatok és hasonlóak a szűk, valamint percnyi pontossággal meghatározott időkeretek között nem járulnak hozzá a mentális egészség fejlődéséhez, ráadásul az egyént teszik felelőssé olyan jelenségekért, melyek okai a külvilágban keresendők. Az egyetemista életívében a tanulóévek után a munka világa következik. Az elmúlt 15 évben szerzett szervezetfejlesztői tapasztalataim korrelálnak a szakirodalmi trendekkel: az érzelmek kifejezése helyett inkább azok megregulázása az elvárt (például Congleton, Hölzel és Lazar 2017, Leary és Gohar 2014).

Ez a jelenség mind gyakrabban tapasztalható a felsőoktatásban is. Az érzelmek kifejezésének lehetősége elvileg jelen van a munkahelyeken, sőt sokan arra bátorítják a munkavállalókat, hogy a csapattagok ne fojtsák vissza érzéseiket, azokat bátran juttassák kifejezésre. Lehetőleg azonban a munkahatékonyság, a csapatkohézió vagy a munkavállalói jóközérzet érdekében.

A *Harvard Business Review* (Barsade és O'Neill 2016) egyenesen annak előnyeit tárgyalja, hogy némely munkahelyen a nap végén az alkalmazottaknak az irodaház kijáratánál meg kell nyomniuk egy gombot annak megfelelően, hogy milyen érzelmekkel távoznak az irodából. Az emotikonokkal jelölt nyomógombokra való kattintások sokasága nyomán összegyűlő *big datából*, nagy mennyiségű adatokból azután az elemzők megmondják, mi

3 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

4 46. § (3) f) bekezdés.

is motiválja a legjobban a munkavállalót. A szlogenek szintjén megengedett a személyiség szabad kibontakoztatása, az egyéni különbségek kifejezése, a gyakorlat azonban elutasító az érzelemnyilvánítással szemben. A következő párhuzam talán jól megvilágítja, miről is beszélünk: a világjárvány idején sokhelyütt hangzott el, hogy elengedhetetlen a megértés és az empátia a másik emberrel szemben, hiszen nagyjából egy éven át az egész világ a korábbiakban még nem tapasztalt módon és mértékben zárkózott be. Az oktatás, illetve a munka világa azonban a továbbiakban is ugyanolyan szintű teljesítést várt el, mintha mi sem történt volna.

4. A célcsoport nem tud hatékonyan projektben dolgozni, pedig az elmúlt évek köz- és felsőoktatása másról sem szól, mint a projektekről. Mi lehet ennek az oka? Akármilyen sokat dolgozunk pedagógusokkal (2006–2020) vagy vállalati vezetőkkel (2007 óta) újra meg újra ugyanabba a nehézségbe ütközünk a szervezettefejlesztés vagy vezetőképzés során. A pedagógus szakmában uralkodó közmegegyezés szerint az iskolaerett gyermek pszichés alkalmasságának főbb kritériumai közé tartozik, hogy a 6–8 éves gyerek várja az iskolát, készül rá, elvégzi a rábízott feladatokat, és nem hagyja félbe a tevékenységeit, képes húsz percig figyelni és képes az önálló munkavégzésre, illetve az önreflexióra, a kudarcot jól tűri, elviseli a frusztrációt, monotóniatűrése kialakult, tud nyugodtan ülni, türelmesen kivárni. Tréneri munkával eltöltött évtizedeink nyomán elbizonytalanodunk abban, hogy a köz- és a felsőoktatásban tanító felnőttek vajon mennyire vannak birtokában a fentebb felsoroltaknak.

Ne felejtjük el, hogy minden felnőtt és gyerek érintett az oktatás világa által, akár állami, akár magánfinanszírozású rendszerben járta ki iskoláit. Tehát a fentieket elvárjuk egy 6–8 éves gyerektől, noha azokra sokszor az őket tanító felnőttek sem képesek. Miért várnánk el például egy hatéves gyerektől a monotóniatűrést? Persze, ha monotóniának vesszük azt, hogy nap mint nap felkelünk, tisztálkodunk, eszünk, akkor az alsótagozatos oktatásnak azt is meg kell mutatnia, hogy ez a monotónia az élet maga. Mesterségesen gerjesztett igény, hogy minden érdekes, élményszerű legyen, miközben az igazán értékes dolgokhoz csak megszokott elemek végeláthatatlan ismétlésével jutunk el – elegendő egy idegen nyelv alapos elsajátítására gondolnunk.

You-Too-módszertan a gyakorlatban

A You-Too-módszertant eddig BA-képzésben részt vevő egyetemi hallgatók, borsod megyei kistélepyülésen élő hátrányos helyzetű általános iskolás diákok, valamint gyógypedagógusok és szociális munkások körében próbáltuk ki (a pontos felsorolást lásd írásunk végén). Az alábbiakban a módszertan alkalmazása során tett antropológiai jellegű megfigyelési tapasztalatainkat közöljük.

Több korábbi résztvevő is hangot adott annak a felismerésének, hogy ő maga is egyik érintettje az adott társadalmi problémának, noha erre korábban nem is gondolt. „Amikor mi dolgozunk gyerekekkel, tanítjuk őket, akkor jövünk rá, milyen nehéz munka a pedagógia. Persze, úgy sokkal könnyebb, hogy olyat csinálnak a gyerekek, ami érdekli őket és akkor állnak fel a helyükről, amikor akarnak, de az általános iskolában erre nincsen lehetőség” – mondja az egyik BA-hallgató (2019).

2021 nyarán a You-Too-módszertan többek között kutatási célokból kipróbálásra került egy borsod megyei falu általános iskolás diákjai körében. A projektet egy féléves egyetemi kurzus, illetve az egyetemista trénerek, foglalkozásvezetők célzott felkészítése kellett, hogy megelőzze. Szükséges volt egy három lépésből álló tematikát összeállítani az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszékének néhány munkatársával, illetve további trénerkollegákkal,⁵ mely keretében 1. a hallgatók részt vesznek a You-Too-módszertanon alapuló animációfilm-es egyetemi kurzuson, 2. részt vesznek egy képzők képzése, *train the trainers* képzésben, ahol magát a tanítási módszertant és a csoportkoordináció módjait tanulják meg, és 3. egy nyári tábor keretében maguk tanítanak meg hátrányos helyzetű, elsősorban roma gyerekeket animációs film készítésére, ezzel az önkifejezésre, az érzelmek ventilálására, valamint projektkeretek között való együttműködésre.

„Borsodkán”⁶ (Borsod megye) az iskola adott helyet a nyári animációs filmkészítő foglalkozásnak. A programban tizennégy általános iskolás gyerek vett részt. „A telepí gyerekeknek nem szóltunk” – mondta az igazgató (2021) még a program tavaszi előkészítésekor, hangsúlyozva saját jó szándékukat, miszerint nem szeretnének kulturális sokkot okozni az egyetemista diákoknak azzal, hogy találkoznak az egyik szegregátumban élő (roma) diákokkal, akik egyébként szintén az iskola tanulói. A csoport így is etnikailag vegyes összetételű volt. Az egyik diák – aki később a közös alkotómunka egyik pillérének bizonyult – késett a meghirdetett kezdéshez képest. Mint kiderült, itatnia kellett a család lovait a negyven fokot is megközelítő melegben.

A megfigyeléseink szerint a résztvevő diákok túlnyomó többségének nem a szabályok betartása okozta a nehézséget, hanem éppen ellenkezőleg: a keretek adta lehetőségek szabad kihasználása. Sokkal több időbe telt, amíg meg mertek szólalni, felállni, ötleteket mondani, alkotni, mint akár az egyetemistáknak, akár a gyógypedagógusoknak. Valószínűleg maga a helyszín, az iskola épülete okozhatta ezt.

Ugyanakkor a gyerekek között volt két olyan diák, akik a falu legmagasabb presztízsű családjából érkeztek, s a felnőttek között szinte tapintható hierarchiát akaratlanul is becipelték az animációs foglalkozásra: folyamatos vicceléssel, destruktív közbeszólásokkal, a társak gúnyolásával. „Míntha már itt is a felnőttvilág lenne és megalapoznák, ki az úr és ki a cseléd a faluban, pedig ezek a gyerekek még tizennégy évesek sincsenek” – mondta a program utólagos átbeszélésekor az egyik egyetemista diák (2021), aki részt vett a foglalkozás megtartásában. Úgy látszik, fontos, hogy az egyetemisták megértsék az alkotó-foglalkozások társadalmi kontextusát, illetve a gyakorlatban is megtapasztalják azokat a szociálpszichológiai alapfogalmakat, melyekről elméletben az oktatás során hallanak. „Az sokat elmond az iskoláról, hogy a Mariann végigbeszélhette a napot, fingert mutatott a kamerába, aztán visszakozott, amikor megemlítettem, hogy az igazgató úr is látni fogja a felvételt. Csak az erő számít? És a műköröm sem gond.” – foglalta össze a helyzetet az egyik egyetemista (2021).

Durst Judit (2018) a borsodi romák földrajzi mobilitásáról szóló írásának fókuszában a felnőtt korú munkavállalók állnak. Hozzá kell tennünk, hogy a hátrányos helyzetű, igen

5 Elsősorban Jamriskó Tamással és Kovács Nikolettával (Kalandok és Álmodások Szakmai Műhely).

6 Kitalált településnév, az ott tanulók és dolgozók személyiségének védelme okán.

alacsony iskolázottságú és szaktudással egyáltalán nem rendelkezők tömeges elvándorlása lehetőséget ad az otthonmaradók számára. A Borsodkán tartott foglalkozásunk több, nyolcadik osztályos résztvevője készül olyan iskolába, mely azonnal kézzel fogható tudást biztosít. „Az egyik diákunkat magam beszéltem le arról, hogy érettségit adó iskolába menjen” – mondja az iskola igazgatója, ehelyett „beiskoláztuk egy nyíregyházi lóápoló-képzésbe. Fél év múlva már jöhet is vissza dolgozni, s van itt egy nagygazda, akinek fia ennek a srácnak az osztálytársa és már meg is van, hogy kinn fogja gondozni a lovakat, mert a Miklós nagyon ügyes srác” – teszi hozzá az igazgató az egyik egyetemista diák által készített interjúban (2021). Mindez nem is annyira a konkrét településen zajló röghöz kötés miatt fontos, hanem azért, mert a You-Too-módszertan lehetőséget ad az egyetemisták számára, hogy a terepen szerezhessenek első kézből ismereteket a társadalmi jelenségekről.

Éva otthon⁷

A You-Too-módszertan egyetemi BA-képzésben való alkalmazásakor a résztvevő hallgatók egy diskurzus keretében maguk döntöttek arról, milyen témát dolgozzanak fel. A 2018-ban és a 2020-ban tartott gyakorlati szeminárium során a hallgatók a tervezés első szakaszában az ötletek igen széles spektrumából merítettek, nem zártak ki egyetlen felmerülő lehetőséget sem. A kísérlet kedvéért az oktatók is felvetettek ötleteket, ám a hallgatók határozottan elzárkóztak attól, döntésük hátterét asszertív módon kommunikálták: „azt mondták a tanárok, hogy a mi témáink lesznek feldolgozva, de ez nem az, így nem szeretné a csoport ezt a témát kidolgozni” (2018. október).

Azt tapasztaltuk, hogy az előkészítés folyamatát a hallgatók túlzottan hosszúnak érzik: „úgy érzem, hogy már futnék, de közben még csak a kirakatban nézegetjük a futócipőket” – mondja az egyik diák a projektet feldolgozó interjú (2018. december) során. A tempó és a (vélt) hatékonyság növelésére való törekvés nem az életszakasz jellemzője, hanem a korszellemé. A közoktatás rohanása éppen az ilyen jellegű megnyilvánulásokban érhető a legjobban tetten. Megfigyelésünk szerint az a körülmény, hogy a kurzus idejének első harmadában még nem kezdődik el a gyártási folyamat (fotózás, rajzolás), hanem a tervezés, az esztétikai keretek kijelölése zajlik, ez a csoporttagok számára egyértelművé teszi, hogy miként is viszonyuljanak az adott témához (esetünkben a genderkérdéshez). Megalapozza a csoportkohéziót, továbbá az erősebb elköteleződést (mely a sok aprólékos lépést igénylő munka során nélkülözhetetlen a projekt befejezéséhez). Megfigyeltük, hogy azokban az You-Too-módszertan keretében zajló animációsfilmkészítő-projektek esetében, amikor nem jutott elegendő idő a vitára, az előkészítésre, a csoporttagok kapcsolódásnak élték meg az alkotás folyamatát, az eredménnyel pedig nem feltétlenül tudtak azonosulni, mert többen hányavetinek tartották azt.

Az Éva otthon című animációs videoklip készítésekor kísérleti jelleggel nem külső szakember volt a csoportkoordinátor, hanem a résztvevő BA-hallgatók maguk közül választották azt. Ennek hatása a káosz, az elégedetlenség lett, a rossz csoportközéret. A háttérok azonban nem abban keresendő, hogy egy külső autoritás nagyobb valószínűséggel tartja egyben a csoportot és egyensúlyoz az érdekek között, hanem abban, hogy

⁷ Az Éva otthon című, az egyetemisták körében igen népszerű *Ricsárgír* alternatív zenekar által játszott zene szám a gendertémát járja körül punk zenei alappal.

az egyetemisták kihagyták azt a szociálpszichológiai szempontból nagyon fontos lépést, mely pontosan definiálja, mi a felelősségi köre, jogosultsága és szerepe a csoport által választott csoportkoordinátornak, valamint mi az, ami legitimálja őt a társak számára.

„Saját magunk próbálgathattunk ki, és jöttünk rá, hogy ki miben jó” – nyilatkozta egy csoporttag (2020. május) utalva arra, hogy a projektben résztvevők szerepe nem volt rögzített, ehelyett mindenki többféle szerepkörbe belekóstolhatott. „Az a lényeg, hogy képesek vagyunk közösen létrehozni olyan alkotást, amire büszkén és örömmel tudunk visszanézni később, pedig az elején nem ismertük egymást” – így egy másik hallgató (2020. május). A folyamat egészében minden csoporttag mindvégig részt vesz. A You-Too-módszertan nem veszi figyelembe, hogy a történetírásban, rajzolásban, zeneszerkesztésben, technikai munkában melyik csoporttag milyen mértékben járta. A gyakorlottabbak éppen ezáltal tanulják meg, hogyan kell partnerré tenniük a kezdőt, hogyan kell bevonniuk a másikat, motiválttá tenni őt, egyben miként lehet valamit megtanítani – függetlenül attól, hogy az éppen egy látványos mozzanat, avagy a siker hátterét biztosítja-e. A tanuló pedig aktív, mivel tisztában van azzal, hogy az ő munkája fontos a folyamatban, és meg akarja érteni-tanulni azt a területet, ami az ő felelőssége. Szemben az iskolarendszerű oktatással, ahol a kurikulum határozza meg a tanulnivalót és nem a tanulói igény. A hallgatók tevékenységét megfigyelve, a You-Too-módszertan alkalmazásakor a tanulás induktív útját tapasztaltuk. Nem egy szoftvert, vagy úgy általában a fényképezés, hangszerkesztés világát tanítják-tanulják meg az érintettek, hanem mindig csak azt a kis szeletet, amire éppen szükség van a folyamatban.

„Dühös lettem, amikor a Csenge már harmadszorra is képtelen volt időben küldeni a fájlokat, nem lehet így dolgozni” – mondja a feldolgozás során az egyik résztvevő (2020. május). A You-Too-módszertan eleve számol az érzelmekkel, hiszen az animációs filmkészítés keretében a feldolgozott témában való érintettség okán, illetve a munka során felmerülő helyzetek nyomán a résztvevők érzelmi, sőt, elsősorban érzelmi reakciókat adnak. A hagyományos saját élményű tréningektől eltérő módon a *spontán* reakció és kifejezőmód bármelyik pillanatban, igen sokféle formában jelentkezhet, megengedett, sőt támogatott. A You-Too-módszertan éppen a spontaneitásnak igyekszik teret engedni, nem félve az érzelmek teremtő vagy pusztító erejétől.

A csoportvezetők nem gátolják, de nem is buzdítják a résztvevőket érzelmeik kinyilvánítására, éppen a történések szabad folyása adja meg az engedélyt, hogy a résztvevők belülről megéljék és ki is fejezzék érzéseiket. Nincsen rossz érzelem, nincsen szégyellnivaló érzelem. A csoportvezetők az első pillanattól kezdve és tudatosan olyan légkört teremtenek, mely lehetővé teszi, hogy a csoporttagok közvetlenül egymáshoz forduljanak, ne pusztán velük, a csoportvezetőkkel osszák meg érzelmeiket. Arra biztatják a résztvevőket, hogy ne csak megengedjék érzelmeiknek, hogy azok kifejezésre jussanak, de merjenek azokról szóban is nyilatkozni, valamint azokkal kapcsolatban kérdéseket feltenni egymásnak. Így nyílik arra lehetőség, hogy például az egyik csoporttag részéről megmutakozó harag vagy csalódottság a legkevésbé legyen félreérthető, s a többi csoporttag (és maga az érintett is) tisztába kerüljön azzal, pontosan mi az általa mutatott érzelmi reakció jelentése, azt milyen jelenség váltotta ki.

Különbséget kell tenni a közös munka nyomán pillanatnyilag felmerülő érzések és a mélyebb rétegekből fakadó érzelmek között, bár e kettő természetesen nem válik el élesen

egymástól. Miért nem készítette el a csoporttárs időben ezt vagy azt a részműveletet? Miért csinálta úgy, ahogyan? Miért az ő véleménye a meghatározó? Miért nem csinálta meg a másik a feladatot úgy, ahogyan abban korábban megállapodtunk? Miért lett végül az a döntés, ami? És miért így vagy úgy jutottunk el oda? Ilyen és hasonló kérdések merülnek fel a dühvel, féltékenységgel, félelemmel és más érzésekkel kapcsolatban az egyetemista hallgatókkal történő megbeszélés során. Az elemzés nem áll meg ezen a ponton, tehát nem elsősorban a feladatok vagy a csoportműködés generálta érzések jelentik a közös megbeszélés legfőbb tárgyát, hanem az azok mögött rejlő tudatalatti tartalmak.

A *tartósabb jellegű érzelmeket* a feldolgozott téma (esetünkben a genderkérdés) által való személyes érintettség indukálja, s gyökereik a személyiségfejlődés (Erikson 2002) kezdeti szakaszában, illetve a családtörténetben (Berne 2019) rejlenek. Az érzelmek erejét a csoportkoordinátor igyekezett az alkotás folyamatába becsatornázni, ám mivel pozíciója miatt nem volt képes függetleníteni magát saját érzelmeitől, ezt a feladatot nem tudta olyan módon megoldani, hogy az érzelmi energiák az alkotás hajtóerejévé váljanak. Döntő tapasztalat, hogy a csoportkoordinátort fel kell készíteni a saját és a csoporttagok érzelmeinek kifejezésére, kezelésére, illetve azoknak az alkotófolyamatba való becsatornázására.

Rövid összegzés

A fenti írás egy tanítási-tanulási módszertan bemutatása, illetve a működéséről szisztematikusan és tudatosan megszerzett tapasztalatok gyűjteménye. A módszertan eltér a köz-, illetve a felsőoktatásban alkalmazott tanítási-tanulási metódusoktól, de a több évtizede Kelet-Európában is bevett sajátélményű tréningekétől is.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a You-Too-módszertan nagyjából beváltja ígéretét, amikor állítása szerint a projektfejelem, az önismeret és az esztétika területén fejt ki fejlesztő hatást. Ugyanakkor az interjúk és a megfigyelések eredményeként elmondható, hogy számos ponton szükséges a finomhangolás, az eredeti metódus továbbfejlesztése – nem változtatva a módszertan elméleti hátterén, nem lecserélve annak teoretikus alapjait.

A módszert alkalmazóknak együtt kell tudniuk élni azzal a helyzettel, hogy az egyetemi hallgatók jelenleg olyan kulturális klímában nőnek fel és járnak egyetemre, amelyben minden tevékenység valamilyen gyakorlati célból történik. Iskolaszervezők, tanárok, szülők és a majdani munkahelyek a figyelmük fókuszát folyamatosan a jövőre helyezik, permanens felkészülésben léteznek. Ehhez képest kell megtalálni az önmagáért való művészeti alkotás örömét.

Jelentős kihívás a módszer adaptálásakor képessé tenni a résztvevőket arra, hogy a rövidtáv mellett képesek legyenek hosszabb időtávban gondolkodni, kielégülésüket késleltetni, nem akarni egy-egy problémára azonnal megtalálni a választ, valamint tudni, hogy talán nincs is mindig minden problémának megoldása. Végül: komoly felelőssége van a csoportvezetőnek abban, hogy miként képesek a hallgatók kezelni saját és egymás érzelmeit, hogyan sikerül azokat az alkotófolyamatba becsatornázni és a tanulási folyamatot általuk támogatni.

A You-Too projekt eddigi alkotásai

- 2018: *Éva otthon* – kétperces animációs filmes videoklip, az ELTE BTK BA- és MA-hallgatói által feldolgozott *Ricsárdgír* zeneszám.
- 2020: *Banga* – az ELTE BTK BA- és MA-hallgatói által készített 22 perces animált áldokumentumfilm.
- 2020: „Az esélytelen sárkány” – a békéscsabai Esély Pedagógiai Központban hátrányos helyzetű és sérült gyerekeket tanító gyógypedagógusok által készített animációs film.
- 2021: „You-Too” – közgazdaságtudományi és kommunikációs képzésre járó BA-hallgatók által készített két perces stop-motion animációs film.
- 2021: *Borsodka* – BA-hallgatók által koordinált animációs filmkészítés Borsod megyében élő hátrányos helyzetű általános iskolás diákok részvételével.
- 2021: *SZÉRA* – mentálhigiénés tréning hajléktalanokkal dolgozó szociális munkásoknak.

Hivatkozott irodalom

- Aronson, Elliot (2012 [1978]): *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Barsade, Sigal és Olivia A. O'Neill (2016): Manage Your Emotional Culture. *Harvard Business Review* (1–2): 58–66.
- Berne, Eric (2019). *Sorskönyv. Az Emberi játszmák folytatása*. Budapest: Háttér.
- Congleton, Christina, Britta K. Hölzel és Sara W. Lazar (2017): Mindfulness Can Literally Change Your Brain. *Mindfulness. Emotional Intelligence Series, Harvard Business Review*. Interneten: <https://hbr.org/2015/01/mindfulness-can-literally-change-your-brain#:~:text=Recent%20research%20provides%20strong%20evidence,every%20leader%2C%20should%20know%20about> (letöltve: 2022. január 3.).
- Durst Judit (2018): „Ez se élet, ez a kóborlás.” A helyi kiskirályoktól a globális futószalagig: észak-magyarországi roma transznacionális munkások mobilitási tapasztalatai. In *Migráció alulnézetből*. Várad Mónika Mária (szerk.). Budapest: Argumentum – MTA KRTK Regionális Kutatások Intézete, 43–73.
- Erikson, Erik H. (2002): *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris.
- Fenyő D. György (1999): Az én iskolám. In *Az én iskolám. Esszék*. Uő. (szerk.). Budapest: Krónika Nova, 24–30.
- Hattie, John (2017): *Visible Learning for Teachers*. Oxfordshire: Taylor & Francis Ltd.
- Hill, Peter C. (2021): Intellectual Humility in the Psychology of Religion and Spirituality. *The International Journal for the Psychology of Religion* 31(3): 205–212. DOI: 10.1080/10508619.2021.1916242
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége. Elektronikus egyetemi jegyzet*. Miskolc – Budapest.
- Landa, Lev Nakhmanovich (1966): Pedagógia és kibernetika. In *A modern technikai eszközök szerepe a pedagógiában*. Ágoston György (szerk.). Szeged: TIT Szegedi Nyári Egyetem, 125–140.
- Leary, Mark és Dina Gohar (2014): Self-Awareness and Self-Relevant Thought in the Experience and Regulation of Emotion. In *Handbook of Emotion Regulation*. James J. Gross (szerk.). New York: The Guilford Press, 376–389.
- Ligeti György (2011): *Úristen, megint tréning!* Budapest: M-Érték.
- Neary, Mike (2010): Student as Producer: a Pedagogy for the Avant-Garde? *Learning Exchange* 1(1): 1–12.
- Rouch, Jean (2003): *Ciné-Ethnography*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rubin, Judit Aron (2005): *Artful Therapy*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Shackle, Samira (2019): “The Way Universities are Run is Making us Ill”: Inside the Student Mental Health Crisis. *The Guardian, Longread*, 2019. október 2. Interneten: <https://www.theguardian.com/news/audio/2019/oct/21/the-way-universities-are-run-is-making-us-ill-inside-the-student-mental-health-crisis-podcast> (letöltve: 2022. január 6.).
- Sherif, Muzafer és Carolyn W. Sherif (2001): Csoporton belüli és csoportközi viszonyok: kísérleti kutatás. In *Előítéletek és csoportközi viszonyok*. Csepeli György (szerk.). Budapest: Gondolat, 347–392.
- Szalai Erzsébet (2008): Rendszerváltás és az értelmiség útja... Merre is? *Politikatudományi Szemle* 2008/3, 161–172.
- Watts, Alan (1999): *A bizonytalanság bölcsessége*. Budapest: Édesvíz.

Ligeti György

szociálpszichológus, külsős oktató, Masaryk Egyetem doktori képzése (Brno), szervezetfejlesztő munkatárs, Humánrobot Kollektíva, óraadó, ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszék (Budapest)

Képességszemlélet és részvételi kutatás



Gébert Judit, Mihók Barbara, Juhász Judit, Bajmócy Zoltán,
Méreiné Berki Boglárka, Horváth Norbert és Kis Antal

Hallássérült fiatalok helyzetének megismerése kvalitatív módszerekkel

Absztrakt: Tanulmányunkban amellet érvelünk, hogy amikor a fogyatékossgal élő emberek helyzetét, jóllétét szeretnénk értékelni, akkor a társadalmi környezetet és az egészségügyi szempontokat egyszerre, együttesen kell megragadni. Ezt az állításunkat egy hallássérültekkel és környezetükkel végzett részvételi akciókutatás első, megalapozó szakaszának eredményeivel támasztjuk alá. Az érintett közösség helyzetének feltárásához kvalitatív módszereket használunk, az értékelés alapját pedig az Amartya Sen nevéhez fűződő képességszemlélet adja. Úgy gondoljuk, a képességszemlélet alternatívája lehet egy hagyományos szakpolitikai megközelítésnek, és segíthet mélyebben megérteni az érintettek helyzetét és ezáltal meghatározni a megfelelő segítés módjait.

A tanulmány újdonságát két dologban látjuk. Egyrészt újdonságértékű a hallássérült (siket és nagyothalló) emberekkel és környezetükkel végzett kvalitatív kutatás gyakorlati tapasztalatainak beágyazása egy részvételi akciókutatásba, másrészt eddig nem jelent meg a hazai szakirodalomban a képességszemlélet és a fogyatékossgtudomány összekapcsolása. Tanulmányunkat egyaránt szánjuk a fogyatékossgal élő emberek, különösen a hallássérültek környezetében élő segítőknek, részvételi kutatásokban jártas társadalomkutatóknak, és a fogyatékossggal foglalkozó szakpolitika döntéshozóinak.

Kulcsszavak: fogyatékossg, képességszemlélet, hallássérültek, részvétel, kvalitatív kutatás

Bevezetés

A fogyatékoság sokféle definícióját használjuk egymással párhuzamosan mind a hétköznapi szóhasználatban, mind a szakirodalomban. E meghatározások egy része az egészségügyi szempontokra, másik része a társadalmi környezetre helyezi a hangsúlyt. Ritkábbak azok a megközelítések, melyek fókuszában mindkét szempont megjelenik. Tanulmányunkban egy kezdődő részvételi akciókutatás példáján keresztül mutatjuk be, hogyan tudjuk a testi adottságokat és a releváns fizikai és társadalmi környezetet együtt megragadni. Így tudjuk ugyanis a legjobban meghatározni a helyzetnek megfelelő, az érintettek autonómiáját tiszteletben tartó segítség módjait.

A részvételi akciókutatás olyan együttműködő tanulási, kutatási és cselekvési folyamat, amely társadalmi változások előidézésére irányul (Málovics 2020; Bradbury et al. 2019). E folyamatban fontos a probléma feltárása, minél mélyebb és teljesebb megértése. Ehhez pedig elsősorban az érintettek saját tapasztalatainak megismerése szükséges. Másrészt fontos az akcióorientáltság – a kutatási folyamat eredménye nemcsak az új tudományos ismeret megszerzése, hanem akciókon keresztül az érintettek helyzetének javítása is. Harmadrészt fontos a résztvevők ágenciája – a jó részvételi akciókutatás során a résztvevők egyre inkább képessé válnak a számukra fontos célok érdekében cselekedni (Bodorkós 2010).

Kutatásunkat 2018-ban kezdtük el a Klúg Péter Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Kollégium és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménybe (röviden Klúg Péter Iskolába) járó hallássérült gyerekek pedagógusaival és szüleivel együtt. Tanulmányunkban ennek a jelenleg is zajló folyamatnak az első szakaszát mutatjuk be. Ebben a szakaszban az volt a célunk, hogy az iskola közösségével együttműködve, kvalitatív módszerekkel feltárjuk és megértsük a hallássérültek és közösségük helyzetét. Ehhez a képességszemlélet értékelési keretét használtuk, mely a teljes emberi élet lehetőségét helyezi a középpontba.

Tanulmányunk a következőképpen épül fel. Először bemutatjuk a képességszemlélet alapján, hogy mit értünk a teljes emberi élet fogalmán. Amellett érvelünk, hogy ez az elmélet alternatívát kínál a bevett értékelési megközelítésekhez képest és jelentősen bővíti a hagyományos szakpolitika által figyelembe vett szempontok körét. Ezt követően a fogyatékoság jellemzőivel, társadalmi meghatározottságával foglalkozunk a képességszemlélettel foglalkozó szerzők művein keresztül. Végül ismertetjük a kutatás menetét, az alkalmazott módszereket, elemzési keretet, majd prezentáljuk az eredményeinket. Tanulmányunkat egyaránt szánjuk a fogyatékosággal élő emberek, különösen a hallássérültek környezetében élő segítőknek, részvételi kutatásokban jártas társadalomkutatóknak és a fogyatékosággal foglalkozó szakpolitika döntéshozóinak.

Köszönettel tartozunk a Klúg Péter Iskola közösségének – különösen Adányi Attiláné Ildikónak, amiért befogadták kutatásunkat; valamint interjúalanyainknak, akik rendelkezésünkre bocsátották idejüket. Ugyancsak köszönettel tartozunk Pataki Györgynek a kéziratához fűzött megjegyzéseierért.

A tanulmány írásában a YOUCOUNT (Empowering Youth And Cocreating Social Innovations And Policymaking Through Youth-Focused Citizen Social Science, H2020 SwafS-27-2020 RIA projekt, No. 1011005931) támogatott minket.

Az emberi élet teljessége

A globális társadalom szélsőségesen egyenlőtlen képet fest az emberi életet meghatározó olyan tényezők tekintetében, mint a várható élettartam, az alapszintű oktatásban való részvétel, a jövedelmi, vagyoni helyzet vagy a technológiához való hozzáférés (UNDP 2019). A társadalom nagymértékű polarizációjának folyamatában olyan társadalmi (és természeti) csoportok kirajzolódásának lehetünk tanúi, akik származásuk, vallásuk, nemük, életkoruk, gazdasági életszínvonaluk, életmódjuk, lakhatási körülményeik, küllemük vagy fizikai, biológiai jellemzőjük miatt valamilyen szempontból negatív társadalmi megítélésben részesülnek, periferizálódnak. E csoportok tendenciózusan a teljes életet alkotó tényezők egyenlőtlen eloszlásának hátrányos elszennedőivé válhatnak. Így például sérülékeny csoportoknak tekinthetők – más csoportok mellett – a romák, a vallási kisebbségek, a nők, a gyerekek, az alacsony jövedelműek, a szegregált lakhatási körülmények közt élők, a szellemi és testi fogyatékossgal élő személyek, valamint a természeti környezet nem emberi lényei is.

Tanulmányunkban amellet érvelünk, hogy a képességszemlélet olyan elméleti és értékelési keretet biztosít, amely kitágítja a hagyományos szakpolitika által figyelembe vett szempontok körét. Kritikailag vizsgálja a társadalmi különbségeket, az egyének és a közösségek igényeit, értékeit és céljait. A képességszemléletben a társadalmi cél a teljes társadalom jólléte és az emberi élet teljessége, beleértve a sérülékeny társadalmi csoportokat is. A képességszemléletben a fejlődés nemcsak általánosságban a teljes társadalomra értelmezett, hanem a társadalmat alkotó közösségek és egyének fejlődésével együtt képzelhető el. Támazkodik a közösségek és az egyének részvételére, autonómiájára. A képességszemléletben az ember szerepe központi, önértékkel bír, az értékesnek tartott emberi lét mibenlétére támaszkodik, a teljes élet elérésére ösztönzi a közösségeket és az egyéneket (Sen 2003).

A képességszemlélet alapjait Amartya Kumar Sen dolgozta ki, amely napjaink egyik koherens közgazdasági szemléletként terjedt el. Ez az emberi fejlődés globális helyzetét és eredményeit évente összefoglaló ENSZ-jelentések keretét jelenti 1990 óta, és az emberi jóllétről és fejlődésről gondolkozók körének egyik meghatározó szemléletévé vált (Clark 2012; Crocker 2008; Robeyns 2006).

A képességszemléletben a fejlődés célja és a társadalom sikerességének ismérve az egyének és közösségek képességeinek vagy másként lehetőségeinek bővülése, vagyis maga az emberi fejlődés (Gébert 2015; Anand és Sen 2000). A választási lehetőségek bővülése annak szabadságára utal, hogy az egyének és a közösségek megélhessék az emberi életben rejlő teljes lehetőséget most és a jövőben egyaránt – az univerzalizmus elvét követve minden egyes embert magába foglalóan (UNDP 2017), és olyan életet élhessenek, amelyet okkal értékesnek tartanak (Sen 2003, 1993). Az egyének és a közösségek okkal értékesnek tarthatják azokat a képességeket/lehetőségeket, amelyek jóllétükhöz járulhatnak hozzá, valamint azokat is, amelyek ügyeik előmozdítását segítik elő. Az emberi élet teljességét vagy annak hiányát jeleníti meg a képességek/lehetőségek halmaza, amelyből az egyének és a közösségek – mint egy forrásból – merítkezhetnek, azaz kiválaszthatják a számukra értékes képességeket/lehetőségeket. A képességek/lehetőségek közötti választást és azok megvalósítását a rendelkezésre álló eszközök és azok felhasználásához szükséges társadalmi,

környezeti, személyes jellemzők, ún. átváltási tényezők teszik lehetővé (Sen 1993, 2003). A képességek/lehetőségek köre csak a céloknak megfelelő eszközök és átváltási tényezők összhangjában értelmezhető. Sem az átváltási tényezők, sem az eszközök nem tudják az egyéneket és a közösségeket önmagukban a képességek/lehetőségek bővüléséhez hozzásegíteni.

A képességszemlélet olyan fogalmi keretet biztosít, amely nyitott a lehetőségek sokféleségére, az emberi jóllét és a természet összetettségére. A lehetőségek halmaza helyet ad számos olyan emberi képességnek/lehetőségnek, amelyeket az egyének és a közösségek értékelhetnek (Sen 1995). Mindez azonban csak absztrakciókban építi fel a fejlődést, az egyének és a közösségek életét, és lezáratlanul hagyja a kérdést: mi a teljes emberi élet?

Sen szerint az egyének és közösségek különbözőek, eltérő célokat tűznek ki az életükben, és eltérő értékek mentén hozzák meg döntéseiket (Alkire 2002). Kiemeli a jó okkal értékesnek tartott képességek/lehetőségek közötti szabad választás jelentőségét, hiszen az egyének és a közösségek ezáltal irányíthatják saját életüket és köteleződhetnek el saját magukat vagy másokat érintő egyéni vagy közösségi céljaik mellett. Az egyén és a közösség számára minél inkább megvalósítható mindez, annál inkább képessé válik saját ügyei aktív előmozdítására (Crocker 2008; Sen 1993, 2003). Sen megközelítésében, bármely törekvésnek, amelynek célja az egyén vagy közösség képességeinek/lehetőségeinek meghatározása, az egyén és a csoportok eltérő kontextusának figyelembevételével, közösségi részvételen és nyilvános vitán kell alapulnia (Crocker 2008). Az érintettek részvétele és a társadalmi interakciók alakítják az értékeket, az egyéni és a társadalmi döntéseket (Alkire 2002; Samuels 2005), valamint biztosítják, hogy az egyének és a közösségek képességeinek/lehetőségeinek bővülését befolyásolhassák (UNDP 2017, 2019).

A képességek/lehetőségek meghatározásáról másképpen is gondolkodhatunk. Eszerint megegyezhetünk néhány olyan képességben/lehetőségben, amelyek a teljes élethez szükségesek, és amelyek mindenki számára értékesek lehetnek. Több alkalommal is próbálkoztak az úgymond legfontosabb és mindenki számára elfogadható elemek meghatározásával (Alkire és Black 1997; Nussbaum 2003; Robeyns 2006), melyek közül Martha Nussbaum listája a legismertebb. Nussbaum olyan elemeket emel ki, mint a biológiai szempontból megfelelő hosszúságú élet megélésének lehetősége; a jó egészség, jóltápláltság, megfelelő hajlék meglétének lehetősége; a test helyváltoztatásának lehetősége, fizikai biztonsága; a szexualitást és a reprodukciót érintő választások megtételének lehetősége; az érzékek használatának lehetősége a képzelethez, gondolkodáshoz, érveléshez; a másokhoz és más dolgokhoz való kötődés, a szeretet, szomorúság, vágyakozás, hála és az indokolt harag megélésének lehetősége; az egyén képessége/lehetősége a jó fogalmának kialakítására és az élet tervezésének elkötelezett, kritikai szemléletére; képesség/lehetőség együtt élni másokkal, nyitottságot és érdeklődést mutatni más emberek iránt; képesség/lehetőség az önbecsülésre és az olyan élőlényhez méltó bánásmódra, aki ugyanolyan értékes, mint mások; képesség/lehetőség az állatokkal, növényekkel és a természettel közös, összeköttetésben álló életre, képesség/lehetőség a nevetésre, játékra, szórakozásra; a döntéshozatali folyamatokban történő hatékony részvétel, a szólásszabadság és az egyesülési szabadság biztosítása, az anyagi tulajdonjog, az emberhez méltó munkakörülmények lehetősége (Nussbaum 2011).

Nussbaum álláspontja szerint a társadalmaknak (kormányoknak) a lista elemeit kultúrától, tértől függetlenül szükséges biztosítani, függetlenül attól, hogy az egyének és a társadalmak hogyan vélekednek a jó és teljes élet mibenlétéről (Crocker 2008; Nussbaum 1992). A lista elemei visszatükrözik az emberi természetet és létet még abban az esetben is, ha azok egyes helyi hagyományokból nem következnek (Nussbaum 1993). Például a nők elnyomása egy-egy közösség hagyományos kulturális berendezkedésének és működésének részét képezheti, de ez nem jelenti azt, hogy mindez az emberi lét természetéből következne és a teljes élet része lenne. Nussbaum a lista kialakulását a közösségeket ismerő, empirikus tapasztalattal rendelkező filozófusok közötti dialógus eredményeként képzei el. Ezek a listák társadalmi megvitatás alapjául szolgálhatnak (Nussbaum 2002). Továbbá Nussbaum azt is megfogalmazza, hogy a lista gyakorlati alkalmazása, teljesítése csakis helyi szintű együttműködéssel, a lokális jellemzők figyelembevételével, a képességek/lehetőségek specifikációja mellett történhet (Nussbaum 1992; Robeyns 2006).

Látható, hogy nehéz megmondani, mit jelent a teljes élet, és mik azok a képességek/lehetőségek, amelyek mindenki számára felépíthetik a teljes emberi életet. Amellett is érvelhetünk, hogy felállítható olyan lista vagy halmaz, amely a legtöbbünk számára fontos elemeket tartalmaz. Ami bizonyos, hogy a képességszemlélet mindkét megközelítése szerint szükség van a képességek/lehetőségek közösségi, deliberatív pontosítására és lokális specifikációjára, azaz az érintett egyének, közösségek megkérdezésére, részvételére. A sérülékeny csoportok esetében a teljes élet kérdését gyakran a hiány szemszögéből közelítjük meg, hiszen a teljes élet valamely fontos dimenziója sérül számukra, így ők gyakran nem az általuk megélt teljes élet elemeiről számolnak be elsősorban, hanem azok hiányáról, szükségességéről. Így azon túl, hogy megpróbáljuk felépíteni, mit jelent az emberi élet teljessége, arra is fókuszálhatunk, hogy milyen tényezők okozzák az egyén és közösség képességeinek/lehetőségeinek hiányát a sérülékeny csoportok esetében?

A részvételi akciókutatás folyamata

A cikkünkben ismertetett kutatás egy hosszabb távú részvételi akciókutatási folyamat (RAK) első, megalapozó szakasza. A kutatás kezdeti fázisában meghatároztuk a RAK közvetlen célcsoportját: a Klúg Péter Iskolába járó gyermekeket, és az ő pedagógusainknak és szüleiknek, családjaiknak körét. Az intézmény siket és nagyothalló gyermekek számára biztosít alapfokú és szakiskolai oktatást, valamint kollégiumot is működtet. Fontos tisztázni: a kutatási folyamatot az egyetemi kutatók kezdeményezték és nem az érintettek.

Tágabb értelemben célcsoportnak tekintjük a siket és nagyothalló fiatalokat és a közösségüket is. A 2011-es KSH adatok szerint Magyarországon csaknem félmillió ember él valamilyen fogyatékossgal (KSH 2014). Ezek közül nagyothalló személyek száma 63014 fő, siket 8571 fő, siketvak 3262 fő, vagyis összesen 75 ezer ember érintett, akik együttesen alkotják a hallássérültek csoportját. Az érintettek 4,5%-a 20 év alatti. A siket társadalom tagjai a siketek és nagyothallók mellett halló egyének is lehetnek. Például siket szülők halló gyermekei, akik első nyelvüként sajátítják el a jelnyelvet. Ugyancsak ide tartozhatnak a siket gyerekek halló családtagjai, ha amellett, hogy megtanulnak jelelni, a közösség

kulturális értékeivel is azonosulnak. Továbbá azok a hallók, akik, bár rokoni kötelékekkel nem rendelkeznek, vállalják ezeket az értékeket.

A kapcsolatfelvétel a következőképpen történt: az egyik egyetemi kutató személyes ismerőse volt segítségünkre abban, hogy felvegyük a kapcsolatot a Klűg Péter Iskola igazgatójával. Néhány megbeszélés, egyeztetés után az igazgatón keresztül értük el a pedagógusokat és a szülőket. Az igazgatóval közösen állapotdunk meg abban, hogy a kutatás kezdeti, feltáró szakasza kvalitatív módszertannal, félig-strukturált interjúk készítésével fog történni egy meghatározott interjúfonál alapján.

A lehetséges interjúalanyok felkérésére az iskola pedagógusi karának és a szülőknek írásos tájékoztatót készítettünk, melyben ismertettük a kutatás célját, és közzétettük az interjúra való felkérést. Az iskolában az elsődleges kommunikációs forma a sajról olvasás, a beszéd és az írás, a jelnyelv csak másodlagos. Ezért sem a felhívást, sem az interjú kérdéseit nem tettük elérhetővé jelnyelven. Habár a jelnyelv elhagyása indokoltnak tűnik, ez mégis az inklúzió ellen hathat. A szülők körében az iskola pedagógusai is népszerűsítették a kutatást, az osztályfőnökök kötöttek össze minket az interjúra vállalkozó szülőkkel. 2018 májusa és októbere között összesen 18 interjúalannyal 6 pedagógusi és 10 szülői interjú készült (két esetben jelen volt a szülőpár mindkét tagja) meghatározott interjúfonalak alapján.

A szülői interjúfonálban hat témakört jártuk körbe. 1) A család és a munkakörnyezet bemutatása, a napi, heti élet jellegzetességei 2) Az intézményi környezet jellemzői. Milyen kihívásokkal találkozik a gyerek és ezek hogyan derültek ki? Milyen intézményekben jártak eddig és melyekkel vannak kapcsolatban, milyen szolgáltatásokat nyújt az iskola? 3) Az iskolával kapcsolatos tapasztalatok, megelégek. Az iskolaválasztás körülményei. Mióta járnak ebbe az iskolába, hogyan találtak rá? Hogyan érzi itt magát a gyerek? 4) A gyerek és a család pszichés állapota, az ezt támogató rendszerek. Hogyan éli meg a gyerek a szülő szerint ezt a helyzetet? Milyen pszichés állapotban van a gyerek és a szülő, milyen erőforrások állnak rendelkezésre? 5) A jövőkép. Hogy látják a jövőt? Milyen lehetőségek adódnak az iskola elvégzése után? 6) Egyéb, az interjúalanyok részéről felmerülő közlés.

A pedagógus interjúkban négy témakört tárgyaltuk. 1) Az iskolai élet, a munkakörnyezet jellegzetességei. Feladatok, megelégek az iskolai munkában. 2) A pedagógus pszichés állapota, mentálhigiénéje. Milyen kihívásokkal néz szembe, milyen segítségeket kap ezek megoldásában? 3) A gyerekek és családok pszichés megelégek, mentálhigiénéje. Hogyan látja a gyerekek és a szülők mentálhigiénés állapotát, kihívásait, megküzdéseit? 4) Egyéb, az interjúalanyok részéről felmerülő közlés.

Az interjúkat párban készítettük, az interjúzó pár egyik tagja kérdezett, a másik írásban rögzítette az elhangzottakat. Az interjúleiratok/átiratok elemzése két lépcsőből állt. Első lépcsőben a képességszemlélet alapján alkotott három fő kód alapján kódoltuk a szöveget: 1) egészségi depriváció típusa és más személyes jellemzők, 2) környezeti tényezők, 3) az egyén számára rendelkezésre álló eszközök és átváltási tényezők, hiányzó eszközök. A kódolás során a szöveget mondatokra, vagy bekezdésekre, nagyobb szakaszokra bontottuk. A második lépcsőben az interjúkban felmerült eszközöket és azok átváltási tényezőit emergens kódokkal láttuk el. Azért döntöttünk a harmadik kategória esetében a további emergens kódolás mellett, mert az interjúalanyok sokféle, időnként váratlan eszökről és átváltási tényezőről számoltak be.

A kutatás feltáró szakaszában nyert eredményeket a folyamat – e cikkben nem részletezett – további szakaszában bemutattuk a közösségben. Egy hozzáférhető jelentés (*accessible report*) és egy poszter készült az eredményekről, mely közérthetően összefoglalta az addigi eredményeket és melyet az iskola közössége számára tettünk elérhetővé. A jelentést elküldtük a kutatásban szereplő összes interjúalanyunk, valamint az iskolában terjesztettük, a posztert pedig az iskolában kiállítottuk. Ahogy a felhívást és az interjú kérdéseit, az eredményeket sem tettük közzé jelyelven. Az eredmények validálása érdekében 2019 februárjában három csoportos beszélgetést szerveztünk az iskola pedagógusainak a továbblépési lehetőségeket is megvitatta. Ez volt az első reflexiós fázis. Az itt született eredmények és ötletek szolgáltatták az alapot a 2021 tavaszán megkezdődő, a nemzetközi YOUNCOUNT H2020-as program keretében zajló újabb kutatási szakaszhoz.

A kutatásunk e cikkben bemutatott első szakasza egy megalapozó kvalitatív kutatás, melyben az egyetemi kutatók vizsgálták a kiválasztott érintetti csoport jóllétét, általános élethelyzetét. Fontos tisztázni: ez a kutatás önmagában még nem részvételi akciókutatás. Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy az érintettek helyzetének megértése, a kapcsolatok kiépítése szempontjából ez a szakasz számunkra a kutatás nélkülözhetetlen része volt. El kell ismernünk, hogy erre a helyzetelemzésre nem az érintetteknek, hanem az egyetemi kutatóknak volt inkább szüksége.

Elméleti keret: képességszemlélet és fogyatékoság

A kutatás e kezdeti fázisában jóllétfelmérést alkalmaztunk. Az alábbi kutatási kérdést az egyetemi kutatók határozták meg, mely szándékosan általános. Az volt ugyanis a célunk, hogy az érintettek helyzetét minél tágabb perspektívából megismerhessük. E kérdés a következő: milyen tényezők okozzák az egyén lehetőségeinek hiányát? Más szavakkal, a Klúg Péter Iskola közösségének tagjai (tanulók, pedagógusok, család) milyen okoknál fogva nem tudják elérni a számukra fontos lehetőségeket?

A fogyatékoság meghatározásával számos szerző és szervezet foglalkozik. A „fogyatékosággal élő ember” kifejezés eleve a teljesség hiányát sugallja, így már a nyelvi prekonceptción is arra utal, hogy a fogyatékosággal élő emberek nem tudnak teljes életet élni, ezért nehéz a jelenségről előítéletektől mentes diskurzust folytatni. Az ezzel foglalkozó szerzők körében konszenzus van atekintetben, hogy a fogyatékoság megközelítésének módja befolyásolja a megértésünket az okokkal, következményekkel, mérési lehetőségekkel, segítő programokkal kapcsolatban. De befolyásolja akár a szociális munkások, pedagógusok, döntéshozók mindennapi munkáját is (Saleeby 2007).

A szakirodalomban legtöbbet használt modellek, az orvosi modell (*medical model*), a szociális modell (*social model*) és a WHO által kidolgozott International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) modell számos ponton kapcsolódnak a képességszemlélet fogalmihoz (Koller 2020; Köncei és Hernádi 2011; Mitra 2018).

Az orvosi modell elsősorban a testi és a képességbeli hiányosságokra – hallás és gördülékény beszéd hiánya – helyezi a hangsúlyt. E megközelítésben a halló személy a viszonyítási pont, és a cél a siket ember meggyógyítása, társadalmi integrálása. A siket emberekkel szemben pedig elvárásként jelenik meg, hogy jobb hallásra és érthetőbb beszédre törekedjenek.

Ezzel szemben a szociális modell szerint nem az ember a fogyatékos, hanem a társadalom. Az akadályokat valójában a „normálisként” keretezett többségi társadalom igényei alapján megkonstruált társadalom állítja a fizikai fogyatékossgal élők elé. E tekintetben a fogyatékossg társadalmi viszonyrendszer. A szociális modell inkább a meglévő képességekre helyezi a hangsúlyt (Kunt 2019). A siketség tehát egy olyan embercsoport állapota, akik a világot elsődlegesen vizuálisan érzékelik, akiket közös kultúra, hasonló tapasztalatok, viselkedési szokások jellemeznek, s legfőképpen közös nyelvet, jelnyelvet használnak (Bartha és Hattyár 2002). A jelnyelv – más közösségek nyelvéhez hasonlóan – kommunikációs és megismerő szerepe mellett a csoport önazonosságának szimbóluma is. A Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ) által támogatott értelmezés a szociális modellhez áll a legközelebb.

Tanulmányunkban nem a fogyatékossgtudományban (*disability studies*) használt modellek áttekintésére, összehasonlítására, hanem kizárólag a képességszemléletre fókuszálunk. Az elmúlt két évtizedben gyorsan nőtt a fogyatékossg fogalmát a képességszemlélet alapján értelmező tanulmányok száma, több szerző foglalkozik ezzel a témával (Burchardt 2004; Mitra 2006; Mitra 2018; Nussbaum 2006; Saleeby 2007; Sen 2009).

A képességszemlélet alapján a fogyatékossg az elért tevékenységek, vagy lehetőségek hiánya olyan ember esetében, aki egészségi deprivációtól szenved (Mitra 2018). Az egészségi depriváció (*health deprivation, impairment*) egy probléma vagy jelentős hiány az emberi test funkciójában vagy struktúrájában. Ezzel szemben a fogyatékossg (*disability*) tágabb fogalom, nem feltétlenül egészségügyi depriváció eredménye, hanem sokkal inkább az erőforrások, személyes és strukturális jellemzők, társadalmi, gazdasági, politikai környezet egymásra hatása eredményezi.

E meghatározás szerint egy fogyatékossgal élő személy lehetőségeit többféle dolog is szűkítheti. Először is, ilyen az egészségi depriváció és más személyes jellemzők (életkor, nem, etnikai hovatartozás stb.). Például, ha valaki állandó fájdalomban éli az életét, és emiatt nem tudja elhagyni az otthonát, akkor az egészségi depriváció természete az, ami befolyásolja a különböző értékes cselekvések és állapotok elérésében.

Másodszor, befolyásoló tényező lehet magát a személyes jellemzőket, egészségi deprivációt körülvevő fizikai, gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális környezet. Például, egy látható testi elváltozással rendelkező leprás beteg lehetőségeinek szűkülését nem maga a lepra okozza, hanem az a társadalmi környezet, amelyben és ahogyan megítélik az ilyen betegségtől szenvedő embert.

Harmadszor, az egyén lehetőségeit befolyásolja az elérhető eszközök mennyisége és az, amilyen módon ezeket az eszközöket használni tudja. A képességszemlélet terminológiájában ezt eszközöknek és átváltási tényezőknél nevezik. Egy gyakorlati példával élve: ha valakinek cukorbetegsége van, de nincs társadalombiztosítása, akkor nem tud hozzáférni a kezeléséhez szükséges gyógyszerekhez.

A képességszemlélet egyik fontos tanulsága, hogy a segítő programok több ponton is beavatkozhatnak. Az egészségi depriváció megelőzése, gyógyítása mellett egy program irányulhat erőforrások elérhetőségére vagy a társadalmi, kulturális környezet megváltoztatására is. Korántsem biztos, hogy ezek közül az első a leglényegesebb. Másik fontos tanulsága, hogy az átváltási tényezők egymáshoz kapcsolódása gyakran negatív spirált alakít ki, mely a szegénységi csapdához hasonlóan a lehetőségek egyre szűkebbé válásához vezet.

A képességszemlélet által megfogalmazott fogyatékoságmodell közel áll Könczei és Hernádi posztmodelljéhez (Könczei és Hernádi 2011). A posztmodell szerint nem egy definícióra van szükség, hanem változni képes definíciók összességére; fontos a komplexitás tisztelete és az egymástól való függőség elismerése. A fogyatékoság fogalmának megkérdőjelezése, az ép és a fogyatékos közötti határvonal újragondolása szükséges.

A képességszemlélet kiemelt figyelmet fordít arra, hogy minden ember helyzete egyedi, ennek megfelelően egyedi átváltási tényezőkkel rendelkezik. Ezért is fontos, hogy az érintettek elmondhassák a saját tapasztalataikat. A képességszemlélet nem a testi funkciók hiányaként és nem is a társadalmi akadályokkal határozza meg a fogyatékoságot. A seni keretben a fogyatékoságot a jó okkal értékesnek tartott lehetőségek hiánya jelenti. Az pedig rugalmasan változhat és egyéni és közösségi értékelés kérdése, hogy melyek az értékesnek tartott lehetőségek.

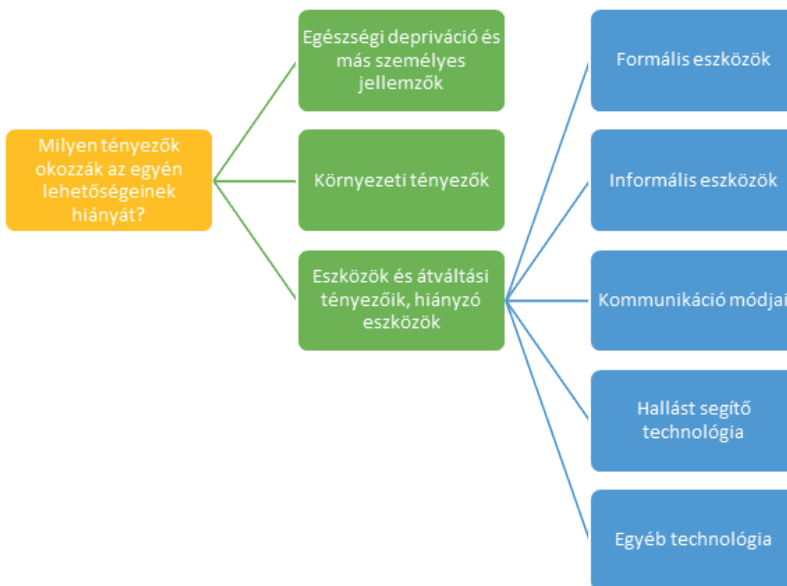
A fogyatékoságot okozó három tényező jelentette elemzésünk fő kódjait: 1) egészségi depriváció és más személyes jellemzők, 2) környezeti tényezők, 3) az egyén számára rendelkezésre álló eszközök és átváltási tényezők, hiányzó eszközök.

A szövegek elemzése két lépcsőből állt. Első lépcsőben három fő kód alapján kódoltuk a szöveget. A három típusú befolyásoló tényező szorosan összefügg egymással, ezért az elemzésben megengedtük, hogy egy-egy szövegrészhez több kód is tartozzon.

A második lépcsőben az interjúkban felmerült eszközöket és azok átváltási tényezőit nagyobb csoportokba soroltuk. Ezeket az 1. ábra tartalmazza.

Az eredmények bemutatása során nem választjuk szét a szülőkkal és a pedagógusokkal készült interjúkat, mert az elemzés alapján nincs jelentős különbség a kódok tartalmában. Az interjúidézetek esetén P betűvel jelöltük a pedagógus, SZ betűvel a szülői idézeteket.

1. ábra. Elemzéshez használt kódok



Forrás: saját szerkesztés, 2022

Egészségi depriváció és más személyes jellemzők

Az egészségi depriváció és más személyes jellemzők nevű kódot kapták azok a szövegrészek, amelyekben az interjúalanyok egészségi deprivációról, személyes jellemzőkről beszéltek. A kutatási módszerből fakadóan csak az interjúalanyok által érzékelt személyes, egészségi deprivációkról tudunk képet kapni. Az interjúalanyok a hallássérülés különböző fokozatai mellett más egészségi problémákat, testi, mentális jellemzőket is említettek (például: autizmus, Down-kór, diszfázia, diszkalkulia, diszgráfia, diabétesz). A testi képességek mellett a kognitív képességek, mentális egészség hiányát is sok interjúalany kiemelte.

...olyan mélyen vannak bennük a lelki sebek berögződve, ezeket mi nem tudjuk kihozni (P06).

Környezeti tényezők

Környezeti tényező alatt azt a fizikai, gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális környezetet értjük, amely befolyásolja a Klóg Péter Iskola közösségének tagjai számára elérhető lehetőségeket. Szinte minden interjúalany említette a többségi társadalom érzéketlenségét, az ismeretek, a közös kommunikációs csatorna hiányát. Előfordul, hogy a többségi társadalom részéről a közeledés jószándékú, a hallássérült fiatal mégis kellemetlennek éli meg azt, mert nem érti a kommunikációt.

Volt, hogy ő (hallássérült fiatal) ezt zaklatásnak élte már meg, ahogy [halló gyerekek] közeledtek hozzá, de persze a [halló] fiúk nem így élték meg, és nem is ez volt a szándékuk (SZ01).

Vannak olyan emberek, akik lenéznek. Például a játszótéren [...] ráült a körhintára, a kislány szól, hogy nem akar vele játszani, mert rajta van a hallókészülék (SZ10).

Ez a hiány még az ellátórendszer szakembereinél is megjelenhet.

[Elmeséli, hogy a fiát az orvosi rendelőben egyszer erőszakkal le akarták vetkőztetni] a gyerek kiakadt, ez az orvos biztosan most látott életében először autista gyereket (P01).

Inkább azt mondta [az óvónő] a csoportnak, hogy hallgassanak, amikor pont az kellett volna, hogy sok beszédet halljon a gyerek (SZ07).

A fogyatékosági jogcíme az iskolában és a munkaerőpiacon is sokszor egyfajta előítéletet, beskatulyázást vonnak maguk után.

A „megváltozott munkaképességet” egyenlővé teszik azzal, hogy rokkant. Pedig neki más a helyzete. És egy csomó kvalitásuk is van. Sokszor ezek a gyerekek alaposabbak. Van, amit csak ők vesznek észre (SZ01).

Többen említették, hogy egyfajta burookban, elszigeteltségben élnek a társadalmon belül, és ez gyakran az önérdek-érvényesítő képesség hiányát, felnőttekre való ráutaltságot eredményez.

Halló barátai nem nagyon vannak. Én vagyok velem a legtöbbet [...] Burokban él. Itt ezért nem bántják, máshova meg nem járkál (SZ04).

Végeznek a gyerekek, és elengedik a kezüket. Pedig valaki tényleg nagyon függ a tanároktól. Ez egy nagy törés. Erre fel kellene... [nem fejezi be a mondatot – értsd: készíteni őket]. A gyermekem is érzi ennek a súlyát, de nincs elképzelése (SZ01).

Eszközök és átváltási tényezők

Az eszközöket a következő csoportokra bontottuk: formális, informális eszközök, kommunikáció módjai, hallást segítő technológia és egyéb technológia.

Formális eszközök és átváltási tényezők

Formális eszközökön azokat a rendelkezésre álló erőforrásokat értjük, amelyek valamilyen jogszabály alapján, meghatározott formában és keretek között biztosítanak lehetőségeket. Ahogy az egészségi depriváció, személyes jellemzők esetében is, a lista kialakításában itt is az interjúalanyok észlelésére alapozunk (1. táblázat).

1. táblázat. Formális eszközök

Oktatással összefüggő eszközök	Egészségmegőrzéssel összefüggő eszközök	Személyes fejlődéssel összefüggő eszközök	Egyéb
<ul style="list-style-type: none"> • új tanítási módszerek • drámapedagógia • jelnyelvi segítség az iskolában • életvezetési órák • OKJ-s képzések • munkahelyi látogatások • speciális iskolák (például: Waldorf) • jelnyelvi szakkör • iskolai ünnepségek és kirándulások • pályázatok • szülőklub • közösségi tér a gyerekeknek a kollégiumban 	<ul style="list-style-type: none"> • egészségügyi ellátás • gyerekpszichológus • kórház, orvosok • egészségügyi asszisztens az iskolában • gyerekpszichiátria 	<ul style="list-style-type: none"> • logopédus • lovasterápia • mozgásterápia • gyógypedagógia • terápiás eszközök (hinta párna, akadálypálya, könyv) • gyógyújszás • nevelési tanácsadó 	<ul style="list-style-type: none"> • segítő civil szervezetek • védett munkahelyek • érzékenyítő rendezvények • bizottságok • segélyek • igazolások, kedvezmények

Forrás: saját szerkesztés, 2022

Az interjúalanyok több, formális eszközökhöz kapcsolható átváltási tényezőről is beszéltek. Három interjúalany mesélt arról, hogy az általuk elsajátított tudás nem piacképes, nem tudják, mi lesz velük az iskola után.

...gyakorlatilag alig van olyan szakmai rész, amivel el tudnának helyezkedni (SZ03).

Két interjúalany említette, hogy a bentlakásos iskolának hatása van a gyerekekre.

Délutánonként, amikor jövök a gyerekekért, nekem is kell egy kicsit foglalkoznom a többi gyerekekkel, mert igénylik a bentlakók, igénylik, hogy adjak nekik puszit, megfogjam őket. Nagyon kicsik, nagyon igénylik a törődést, hiányzik, hogy nekik nincsenek itt a szülei (SZ07).

Nyolc interjúalany beszélt arról, hogy az iskola, az egészségügyi ellátás vagy a fejlesztő foglalkozások fizikailag túl távol vannak a számukra, emiatt valakinek más munkát kell vállalnia, vagy sokat kell utaznia. Olyan is előfordult, hogy valaki emiatt lemaradt egy lehetőségről.

Nagyon sok szülő emiatt nem tud dolgozni (SZ05).

Hallássérült gyerekeknek ez Budapesten van, nem tudom van-e máshol is, de nekem oda kell menni, de útiköltséget térítik, tájékoztatnak, csak a gyerekeknek ez fárasztó. A vizsgálat másfél óra. [Az osztálytársát] el se vitték a szülei (SZ08).

Utánajártam, ha [a gyerekek] menne halló óvodába, akkor el kéne vinni foglalkozásra, azt nem bírnám (SZ10).

Négy interjúalany beszélt arról, hogy kevés információt kapnak a helyzetről és arról, hogy milyen lehetőségeik lennének.

Mikor megkaptuk a diagnózist, az olyan volt, mintha kidobtak volna minket egy szigetre. Ott vagyunk és akkor most merre, mit kéne csinálni? (SZ06).

Három interjúalany mondta, hogy a fejlesztések igénybevételéhez vagy munkahelyhez személyes kapcsolatok szükségesek.

Amikor kiderült, hogy hallássérült, az itteni főnököm már akkor felajánlotta, hogy amit tud, megmozgat, fél évvel később éltünk is ezzel (SZ07).

Négy interjúalany beszélt arról, hogy azért nem tudják igénybe venni a különböző szolgáltatásokat, mert túl drágák vagy időigényesek.

Másnaponta be kellett vinni, mert nem volt 250 000 forintom, hogy Ausztriából a szükséges vérnyomásmérőt megvegyem. [...] Az anyagiakon nagyon sok múlik. Nemcsak az idő, hanem hogy van-e nagyszülő, bébiszitter, megtalálja-e a fejlesztőt (SZ03).

Négy interjúalany említette, hogy kevés a szakember.

...tanárhiány lett. Nincs angoltanár, nevelőtanár két osztálynak, és ez nagy baj (SZ08).

Megfogalmazódott olyan vélemény is, amelyek szerint túl gyorsak a jogszabályi és az intézményi strukturális változások, amihez az információhiány miatt nehéz alkalmazkodni. Felmerült a speciális igényű (például diabétesszel élő) gyerekek iskolai ellátásának nehézsége is, összhangban azzal a szélesebb körű véleménnyel, amely a hallássérült gyerekek integrációjának nehézségeit taglalja.

Informális eszközök és átváltási tényezők

Informális eszközökön azokat az eszközöket értjük, amelyek spontán szerveződnek, és a formális keretek nyújtotta szolgáltatásokon felül más lehetőségeket is nyújtanak. Ezek a következők voltak.

A pedagógusok között vannak esetmegbeszélések a tanári szobában, és időnként egy-egy pedagógus, szakkörvezető vagy edző segítői szerepet vesz fel.

Elintézzünk neki mindent, ha arra van szüksége, ruhát adunk, akár befizetjük a színházat. A család részéről ezek sokszor nincsenek meg (P06).

Az úszóedzője 28 éves, ő profin kitalálta, hogy bánjon [a gyerekekkel]. Jobban halad, mint a halló gyerekek. Jól úszik (SZ04).

Több interjúalany egyetértett abban, hogy a család nagy szerepet játszik a gyerekek életében.

Gyakorlatilag az apát sosem látni, de van olyan, hogy az anya is nehezen tudta feldolgozni, hogy [az egyik gyereke] iskolaelső stb., és a [másik] az meg nem olyan. De csak az anyát látjuk sokszor. [...] Nagyon sokat számít, hogy hova születik a gyerek, milyen végzettségű, mennyit tudnak vele foglalkozni. Egy egészséges gyereknél is ugyanúgy van, de egy sérült gyereknél még többet kell (SZ03).

Több interjúalany beszámolt alulról szerveződő közösségekről, de arról is, hogy ezek nem mindegyike működik jól.

Van egy Facebook-csoport, nagyon sok mindenben tudnak segíteni. Nagy tapasztalattal rendelkeznek. Merre induljak, hogyan kell intézni. Nagyon-nagyon jó csoport, én is csomó mindent ott tudtam meg (SZ05).

...alapítottunk egy egyesületet hallássérült gyermekeknek 14 családdal, félévente, évente összegyűlünk, mindenki elmondja a bóját, és ez jó mindenkinek. Van olyan szülő, aki mintha szégyellné ezt, egy alkalomra eljött, de aztán kimaradt (SZ07).

Kommunikáció módjai és azok átváltási tényezői

Az érintettek a kommunikáció következő módjait nevezték meg: jelnyelv, beszéd, sajtóról olvasás, valamilyen technológián keresztüli kommunikáció, saját jelnyelv kialakítása.

Több interjúalany említette, hogy nehéz a hallássérültekkel való kommunikáció:

Egyelőre nem indult jelnyelv tanfolyam, pedig szeretné, próbálja mindenhogy megértetni magát, vagy olyan gyerekek tolmácsolnak, akik hallanak kicsit (P05).

A kommunikációs nehézségek miatt a gyerekek sokszor nem tudják jól kifejezni magukat, és ezért frusztráltabbak lesznek, esetleg befelé fordulóak.

Az is hátrány, hogy a gyermekek egy csomó lelki közlendőt nem használnak. Még egy egészséges embernek is nehéz: mi a bajom? Hogy érzem itt magam? Ők még kiszolgáltatottabbak ebben a helyzetben, sokszor a saját érzéseiket sem tudják megfogalmazni (P04).

Nem tudják megértetni magukat, beszédfejlődés, értés kezdeti fázisban van. Így sokkal frusztráltabbak, sokkal türelmetlenebbek, mint más gyerekek (SZ07).

Ha bárki szól hozzá, fél kapcsolatot teremteni, inkább otthon marad. Ha megy, csak a családjával (SZ06).

Többen is említették a jelnyelv használatát. Fontos tényező, hogy az érintettek kapnak külső segítséget a jelnyelv elsajátításához. De még így is arról számolnak be az interjúalanyok, hogy nem könnyű ez a kommunikáció.

Az iskolában volt szerencsére módunk tanulni a jelnyelvet. Nagyon féltem az elején, hogy hogy fogom megtanulni (P03).

Jelnyelv nélkül hiába erőlködnék, a jelnyelv megtanulása a legfontosabb. Amikor az iskolába kerültem, kaptam egy könyvet róla, de leginkább a gyerekek tanítanak engem (P02).

Három interjúalany beszélt arról, hogy a beszéd és a szájról olvasás fontosabb, mint a jelnyelven való kommunikáció.

Tartottunk tőle, hogy a jelelés lesz a fontos, de nem, a beszéd, arra helyezik a hangsúlyt. Ennek örülünk (SZ07).

Egy interjúalany említette, hogy a helyzetből adódóan saját jelnyelvet kell kialakítani, saját maguknak kell kitalálni a kommunikáció módjait.

Saját magunknak kialakítottunk egy jelbeszédet, csak meg kell mutatnia, hogy mit akar. Addig oda kell menni és ki kell találni, amíg nem tanulja meg, hogy kell mondani (SZ07).

Hallást segítő technológia és átváltási tényezők

A legtöbben viselnek hallókészüléket és/vagy cochleáris implantátumot. A hallókészülékkel sokszor vannak működésbeli problémák.

Jött egy újabb kormányrendelet, és akkor már 10 decibeles volt, és közölték, hogy arra már nem kell hallókészülék (SZ03).

Egyik fülére újra kellett műteni, mert elromlott a belső egység. [...] Nem volt a beállítás jól eltalálva, túl hangos volt, zavarta. [...] Ha a mágnes túl erőse van állítva, felsérti a fejbőrt. A másik gyártó modellje veszélyesebb, kis hogyismondjam „lábikák” állnak ki belőle, ami forog, az dörzsöli. Ha rövid egy gyerek haja, az veszélyesebb, lányoknál, akiknek hosszú a hajuk ez kevésbé probléma (SZ07).

A hallókészülék használata, kezelése sokszor nem egyszerű. Problémát okoz, hogy állandóan figyelni, vigyázni kell rá.

Felfelé az úton elejtettük a hallókészüléket, ami sípolt utána egész nap [...] És a könyvtáros néni szolt, hogy hallókészülék ott maradt, akkor zebre vágta, és mire hazaértek, elveszett... (SZ03).

[küzdősporthra járt], ott ki kellett venni a készüléket. Ettől ideges volt, mert nem hallotta az utasításokat. Abbahagyta, pedig ő volt a harmadik legügyesebb (SZ04).

Éjszakára leveszik a külső részt, meg fürdéskor is. Ütés nem szabad, hogy érje. [...] Ez is volt a normál óvodában a probléma, egy óvónő sok gyerekkel, vegyes csoporttal. Differenciáltan nem tud foglalkozni a gyerekekkel, és ha bekerül egy ilyen gyerek, a mi esetünkben négy hallókára kellett volna ügyelnie, és még külön foglalkozzon is velük valamit? (SZ07).

Több interjúalany is említette, hogy a gyerekeknek nem könnyű hozzászokni a hallókészülékhez. Ha pedig hozzászoknak, akkor az számít számukra normalitásnak.

Nehezen fogadta el az implantot is, de a hallókészüléket is bele kell dugni a fülébe. Az iskolában kötelező viselni (a külső részt is), ha nagyon elfárad, és szeretne csendet, akkor leveszi a külső részt (SZ05).

Eddig nem volt baj vele, most is szereti, csak most nagyobb lett, és felmerült benne, hogy a barátnőjének miért nincs? Felnőtteknek miért nincs hallóka? Feltesz magának ilyen kérdéseket (SZ07).

Két szülő említette, hogy kétségei vannak az implantátummal kapcsolatban.

Hallókészüléke van, én ellene vagyok az implantátumnak, szerintem nem biztonságos, ha beüti a fejét, agyrázkódása volt egy gyereknek egy autóbalesetben, ettől meghalt. Persze ha siket, akkor kell, de egyébként nem biztonságos (SZ10).

A készülék ára is befolyásoló tényező, ezt egy interjúalany említette.

Budapesten mondták, hogy a közgyógyos készülékek nem olyan erősek. Mi 137 000 forintot fizettünk a kettő készülékért. Az első készülék kihordása 6 év, ez nem telt le. Írtak, hogy jó lenne, ha megkaphánánk ezt a készüléket rászorultsági alapon. Amúgy 500 000 lenne ez a készülék darabonként (SZ08).

Annak is jelentősége van, hogy mikor kapják meg a hallássérült gyerekek a hallókészüléket.

Fontos, hogy időben megkapják a gyerekek a hallókészüléket. Sok gyerek, ha implantot kapna, vagy megfelelő hallókészüléket időben, többet tudna produkálni (SZ08).

Egyéb technológia és annak átváltási tényezői

Az interjúk során a hallókészüléken és implantátumon kívül más technológia is szóba került, amely segíti az érintettek életét.

Van technológiai innováció, pl. a DATA program, autisták számára készített applikáció. Itt az iskolában is van minden gyereknek egy laptopja, van interaktív tábla, autistáknak pikto-grammos kommunikációs program (P01).

A telefon stb. nagy segítség, ott simán kommunikál. Ezért pl. lehetne webdizájnerek (SZ04).

Ezekkel kapcsolatban két átváltási tényező került szóba. Az egyik, hogy időnként nem megbízhatóak ezek az oktatási technológiák, a másik, hogy a családi háttér szerepet játszik abban, hogy mennyi számítástechnikai ismerete van a gyerekeknek.

Leleményesen használják az internetet és a szórakoztató elektronikát. De például próbáltunk egy excel-táblát összehozni, tehát ha tanulási eszközzé tesszük, akkor kitűnnek a problémák, hogy honnan is jöttek a gyerekek (P02).

Következtetések

Úgy gondoljuk, hogy a képességszemlélet alapján végzett elemzés alkalmas arra, hogy minden tényező esetében külön-külön megmutassa, az adott tényező hogyan akadályozza, vagy hogyan segíti a fogyatékossgal élő emberek életét. Az, hogy a társadalmi jelenségeket elemeire tudjuk szedni, segítségünkre van abban, hogy világosabbá váljanak a kirekesztettség valódi okai. Például: amikor a játszótéren a hallássérült gyerekekkel nem játszanak a halló gyerekek, akkor annak nem a sérült hallás, még csak nem is a kommunikációs nehézségek az okai, hanem a társadalmi előítélet, az ismeretlentől való félelem. Hiszen, ha nem lenne meg ez az előítélet, ha nem lenne ismeretlen számukra a helyzet, akkor odamennének a hallássérült gyerekekhez. A közös játékot tehát nem a sérült hallás okozza per se, hanem az azzal kapcsolatos információk hiánya.

A társadalmi jelenségek elemekre szedése azt is megmutatja, hogy egyes tényezők hogyan tudnak nem várt pozitív hatást gyakorolni. Ennek egyik példája, hogy emberek vagy intézmények eredeti funkciójukon túllépő szerepeket vesznek fel. Az iskola az oktatási intézmény szerepén kívül szociális támogató funkciókat is ellát, például segít a szülőknek különböző szociális juttatások megpályázásában. Másik példa, mikor a szülők külső segítség nélkül szakértőjévé válnak egy-egy gyógypedagógiai területnek, utána járnak különböző fejlesztési lehetőségeknek, és megtanulják felbecsülni azok előnyeit és hátrányait a gyermekükre és családjukra nézve. Ezeket a szerepváltásokat azonban gyakran nem támogatja a társadalom. A tanárok által végzett szociális munka például valójában láthatatlan, és ezért társadalmi megbecsülés nélkül marad, ami összességében a pedagógusok fokozottabb kimerüléséhez vezet.

A társadalmi jelenség egyes tényezőkre bontása meg tudja mutatni, hogy a társadalmi inklúzió valójában milyen tényezőkön múlik, és ezáltal rámutat a legjobb beavatkozási pontokra is. Az elérhető lehetőségek bővítése ennek alapján sokszor nem a hallás pótlásán vagy a kommunikáció megkönnyítésén múlik, hanem a többségi társadalom perspektívájának, előítéleteinek megváltoztatásán. Például egy cégek számára nyújtott, a megváltozott munkaképességű munkavállalók felvételét és beilleszkedését segítő érzékenyítő szolgáltatás rengeteg olyan további lehetőséget teremthet az érintettek számára, amelyek jóval túlmutatnak az okos kommunikációs technológiai eszközök alkalmazásán.

Ugyanakkor a befolyásoló tényezők egyesével végzett elemzése mellett fontos a tényezők egymásra hatásának vizsgálata is. A befolyásoló tényezők gyakran halmozódó problémákat, lefelé tartó spirált alakítanak ki, és így az érintettek lehetőségei egyre szűkebbé válnak. Elemzésünk például azt mutatta meg, hogy a gyerekek kiszolgáltatottsága több

tényező eredménye: a kommunikációs nehézségeké, az érzéketlen többségi társadalmi közegé és a tanárok és szülők időnként túlságosan óvó magatartásáé. A gyerekek önérték-érvényesítő készségeinek hiánya később további hátrányt jelent a munkaerőpiacon, alacsonyabb érdekvérvényesítéshez és esetleg hamis elvárásokhoz vezethet, ami még rosszabb helyzetbe hozza az érintetteket a többségi társadalomban.

Egy másik fontos jelenség, hogy a fejlesztési lehetőségéből kevés van, azok is sokszor messze vannak, igénybevételük pedig idő- és pénzigényes. Ennek következtében gyakori, hogy a szülőpár egyik tagja kénytelen kimaradni a munkapiacról, a fejlesztéseken felül nem marad ideje fizetős munkát elvállalni. Ha pedig az egyik szülő kiesik, vagy jelentősen csökken akár csak a szülőpár egyik tagjának a keresete, akkor kevesebb jövedelem marad a fejlesztések, segítő technológia finanszírozására is, ami pedig később hátrányt jelent a fiatal számára az oktatásban és munkaerőpiacon.

A feltárt jelenségeken túl azt is fontos látni, hogy kutatásunk komoly korlátokkal rendelkezik. Az első elemzési korlát, hogy a képességszemléletet tulajdonképpen önkényesen választottuk értékelési keretnek. A képességszemlélet normatív, nem értékmentes, és mi a kutatásunkban a szakirodalom által meghatározott normatív, külső szempontok szerint elemeztünk. Ezzel szemben sok szerző – köztük Sen is – azt javasolja, hogy az értékelés szempontjait az érintettekkel közösen kell kialakítani, mely a kutatásunk e kezdeti szakaszában nem teljesült. A kutatásunk így közelebb áll a Nussbaum által javasolt értékelési módszerhez, egy külső lista használatához. Ráadásul a képességszemlélet elsősorban az értékes tevékenységek/állapotok útjában álló akadályokra fókuszál, és kevésbé veszi figyelembe a pozitív élményeket, sikereket. Ezért ezek kisebb hangsúllyal jelennek meg az eredményeinkben.

Kutatásunk másik korlátja, hogy nem a közvetlen érintetteket – a hallássérült gyerekeket, fiatalokat – kérdeztük meg, hanem a környezetükben őket: a pedagógusokat és a szülőket. Ennek oka, hogy a kommunikációs nehézségek és különösen sérülékeny helyzetük miatt a hagyományos kvalitatív módszerek nem megfelelőek a perspektíváik feltárására. A megfelelő részvételi módszer kialakításához is szükségünk volt a cikkben bemutatott előzetes helyzetfelmérésre. A gyerekek, fiatalok perspektívájának hiánya miatt kétségkívül kimaradtak fontos szempontok. Az egyik ilyen kimaradt szempont az érintettek ágenciája, azaz, hogy mennyire képesek a saját jó okkal értékesnek tartott céljaikért cselekedni. De, mint minden részvételi akciókutatás, ez is hosszú távú folyamat, mely a kézirat lezárásakor még zajlik. A kutatás következő szakaszaiban a gyerekek, fiatalok igényeihez igazított részvételi technikákat, kommunikációs módszereket, például művészet alapú kutatást fogunk alkalmazni, a kutatás következő szakaszait pedig már a gyerekekkel, fiatalokkal együtt fogjuk meghatározni.

Hivatkozott irodalom

- Alkire, Sabine (2002): Dimensions of Human Development. *World Development* 30(2):181–205. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(01\)00109-7](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(01)00109-7)
- Alkire, Sabine és Rufus Black (1997): A Practical Reasoning Theory of Development Ethics. Furthering the Capabilities Approach. *Journal of International Development* 9(2): 263– 279. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1328\(199703\)9:2%3C263::AID-JID439%3E3.0.CO;2-D](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1328(199703)9:2%3C263::AID-JID439%3E3.0.CO;2-D)

- Anand, Sudhir és Amartya Sen (2000): Human Development and Economic Sustainability. *World Development* 28(12): 2029–2049. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(00\)00071-1](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(00)00071-1)
- Bartha Csilla és Helga Hattayár (2002): Szegregáció, diszkrimináció vagy társadalmi integráció? - a magyarországi siketek nyelvi jogai. In *Magyarok és nyelvtörvények*. Kontra Miklós és Hattayár Helga (szerk.). Budapest: Teleki László Alapítvány, 73–123.
- Bodorkós Barbara (2010): *Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei*. Doktori értekezés. Gödöllő: Környezettudományi Doktori Iskola, Szent István Egyetem.
- Bradbury, Hilary, Kent Glenzer, Ben Ku, Dusty Columbia, Sofia Kjellström, Alfredo Ortiz Aragón, Rob Warwick, James Traeger, Marina Apgar, Victor Friedman, Hsiao Chuan Hsia, Svante Lifvergren és Paul Gray (2019): What is good action research: Quality choice points with a refreshed urgency. *Action Research* 17(1): 14–18. DOI: <https://doi.org/10.1177/1476750319835607>
- Burchardt, Tania (2004): Capabilities and Disability: the Capabilities Framework and the Social Model of Disability. *Disability and Society* 19(7): 736–751. DOI: <https://doi.org/10.1080/0968759042000284213>
- Clark, David A. (2012): Adaptation: Implications for Development in Theory and Practice. In *Adaptation, Poverty and Development. The Dynamics of Subjective Well-Being*. David A. Clark (szerk.). University of Manchester: Palgrave Macmillan, 61–88.
- Crocker, David A. (2008): *Ethics of Global Development. Agency, Capability, and Deliberative Democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Gébert Judit (2015): Mit is kell fenntartani? Fenntarthatóság a képességszemlélet perspektívájából. *Közgazdasági Szemle* 62(9): 972–989. DOI: <https://doi.org/10.18414/KSZ.2015.9.972>
- Koller Inez Zsófia (2020): Fogyatékosággal élni egy igazságos társadalomban. *Tudásmenedzsment* (21): 41–48.
- Könczei György és Hernádi Iлона (2011): A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. In *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*. Nagy Zita Éva (szerk.). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 7–28.
- KSH. (2014): 2011. ÉVI NÉPSZÁMLÁLÁS, 11. Fogyatékosággal élők. Dr. Vukovich Gabriella (szerk.). Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Kunt Zsuzsanna (2019): *Személyi segítés és együttműködés a fogyatékoságtudomány és a kulturális antropológia találkozásainak tükrében*. Doktori értekezés. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Málovics György (2020): Ökológiai közgazdaságtan, átalakulás, társadalmi részvétel. Szeged: JATEPress.
- Mitra, Sophie (2006): The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability and Policy Studies* 16(4): 236–247. DOI: <https://doi.org/10.1177/10442073060160040501>
- Mitra, Sophie (2018): *Disability, Health and Human Development*. New York: Palgrave.
- Nussbaum, Martha (1992): Human Functioning and Social Justice: In Defense of Aristotelian Essentialism. *Political Theory* 20(2): 202–246. DOI: <https://doi.org/10.1177/0090591792020002002>
- Nussbaum, Martha (1993): Non-relative Virtues. An Aristotelian Approach. In *The Quality of Life*. Martha Nussbaum és Amartya Sen (szerk.). New York: Oxford University Press, 242–270.
- Nussbaum, Martha (2002): Capabilities and Social Justice. *International Studies Review* 4(2): 123–135. DOI: <https://doi.org/10.1111/1521-9488.00258>
- Nussbaum, Martha (2003): Capabilities as Fundamental Entitlement. Sen and Social Justice. *Feminist Economics* 9(2–3): 33–59. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Nussbaum, Martha (2006): *Frontiers of Justice. The Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha (2011): *Creating Capabilities: the Human Development Approach*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Robeyns, Ingrid (2006): The Capability Approach in Practice. *The Journal of Political Philosophy* 14(3): 351–376. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00263.x>
- Saleeby, Patricia Welch (2007): Applications of a Capability Approach to Disability and the International Classification of Functioning, Disability and Health in Social Work Practice. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation* 6(1–2): 217–232. DOI: https://doi.org/10.1300/j198v06n01_12.
- Samuels, Jane (2005): *Removing Unfreedoms. Citizens as Agents of Change in Urban Development*. Warwickshire: ITDG Publishing.
- Sen, Amartya Kumar (1993): Capability and Well-Being. In *The Quality of Life*. Martha Nussbaum és Amartya K. Sen (szerk.). Oxford: Oxford University Press, 30–53.
- Sen, Amartya Kumar (2003): *A fejlődés mint szabadság*. Budapest: Európa.
- Sen, Amartya Kumar (2009): *The Idea of Justice*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

UNDP (2017): *Human Development Report, 2016*. Human Development for Everyone. New York: United Nations Development Programme.

UNDP (2019): *Human Development Report, 2019*. Beyond Income, Beyond Averages, Beyond Today: Inequalities in Human Development in the 21st century. United Nations Development Programme.

Cébert Judit

közgazdász, filozófus, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Kutatóközpont (Szeged)

Mihók Barbara

ökológus, mentálhigiénés szakember, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Kutatóközpont (Szeged); ESSRG (Budapest)

Juhász Judit

közgazdász, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Kutatóközpont (Szeged)

Bajmócy Zoltán

közgazdász, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Kutatóközpont (Szeged)

Méreiné Berki Boglárka

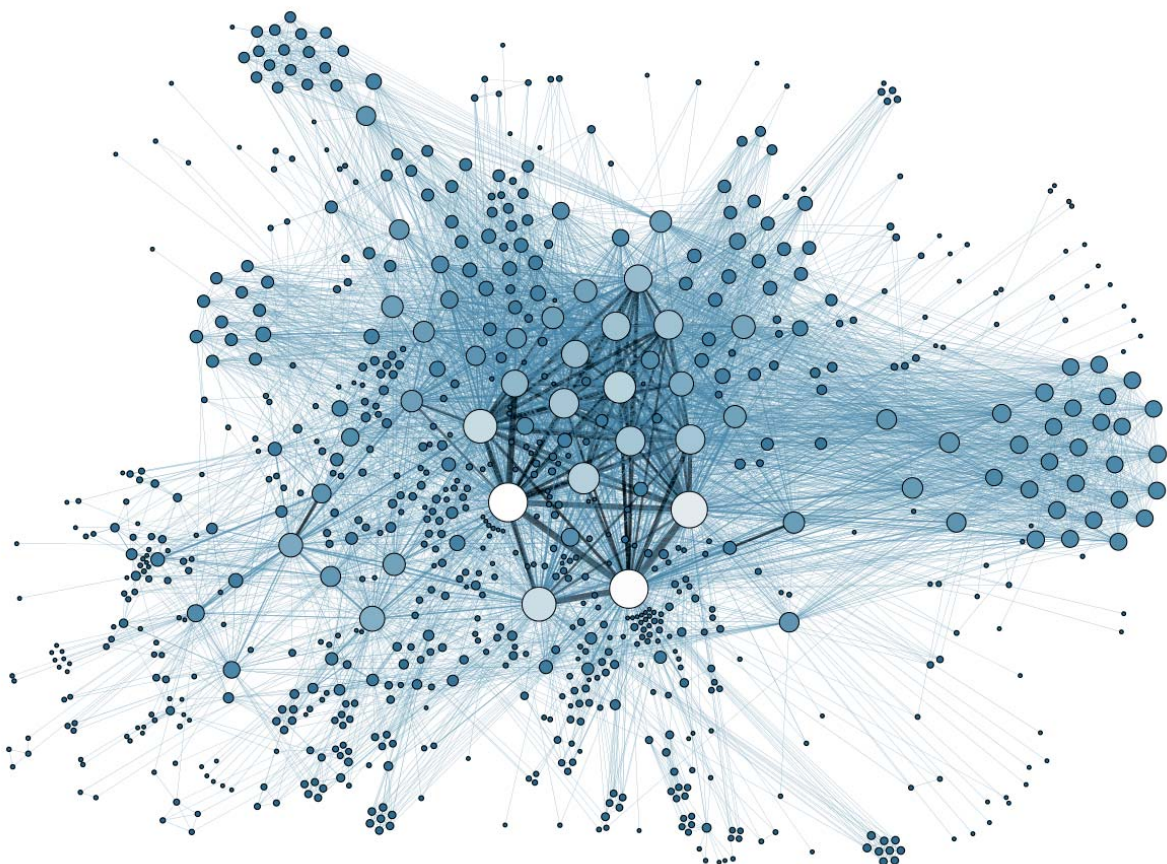
szociológus, közgazdász, Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar Kutatóközpont (Szeged)

Horváth Norbert

Hallássérült Gyermekekért Egyesület (Szeged)

Kis Antal

Hallássérült Gyermekekért Egyesület (Szeged)



Társadalmi hálózat

Farkas Zoltán

A társadalmi hálózat fogalma és fő típusai – intézményes szociológiai felfogásban

Absztrakt: E tanulmányban a társadalmi hálózat fogalmára és típusaira vonatkozó elméleti felfogást egy átfogó társadalomelméleten belül fejtem ki, amelyet az intézményes szociológia elméletének nevezek. Figyelembe véve a társadalmi viszonyokat, valamint a társadalmi kapcsolatokon belül a szoros és a laza kapcsolatokat, a társadalmi csoporttól (és az egyesüléstől) megkülönböztetem a társadalmi hálózatot. Eszerint a társadalmi hálózat intézményes társadalmi erkölcs, valamint ezen erkölcs érvényességi körébe eső és az adott erkölcsi szabályok által létrehozott laza társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és laza társadalmi kapcsolataik összessége. Majd figyelembe véve a laza társadalmi kapcsolatokon belül a partneri és a hűségi kapcsolatokat, különbséget teszek a partnerségi és a hűségi társadalmi hálózat között.

Kulcsszavak: társadalmi hálózat, társadalmi kapcsolat, partnerségi társadalmi hálózat, hűségi társadalmi hálózat

Bevezetés

A társadalmi hálózatokra a szociológiában főleg a társadalmi hálózatelemzés hívja fel a figyelmet. A társadalmi hálózatelemzés legjellemzőbb vonásának ezen irányzat képviselői azt tekintik, hogy a hálózatelemzés a cselekvők közötti társadalmi viszonyoknak vagy kapcsolatoknak, e viszonyok vagy kapcsolatok mintázatainak az elemzésére helyezi a hangsúlyt, és a társadalmi viszonyokból vagy kapcsolatokból magyarázza a cselekvők társadalmi magatartását és általában a társadalmi jelenségeket (pl. Crossley és Edwards 2016: par. 3.4–3.5; Degenne és Forsé 2010: 2–3; Freeman 2004: 2–3; Singh 2019: 765–768; Wasserman és Faust 1994: 4–10; Wellman 2002: 82; Wellman és Berkowitz 1988: 3–4).

A társadalmi hálózatelemzés egyes képviselőinek a felfogása szerint a társadalmi hálózatelemzés nem egy sajátos társadalomelmélet, hanem a társadalmi viszonyok vagy kapcsolatok, illetve a társadalmi struktúra empirikus kutatására szolgáló sajátos módszerek készlete, de a hálózatelemzés magában foglal a társadalmi élet struktúrájára vonatkozóan egy sajátos elméleti irányultságot is (Scott 2009: 36–37). Felfogásom szerint ez a hálózatelemzési irányultság, illetve a kialakulóban lévő hálózatelemzés részben nem megfelelően elemzi a társadalmi viszonyokat és kapcsolatokat, valamint azok működését. Ez az általános hiányosság főleg abból adódik, hogy a hálózatelemzésben nem tesznek világos különbséget az emberi viszonyokon és kapcsolatokon belül a – fogalmaim szerint – nem-társadalmi (érzelmi, közösségi, testiségi stb.) és a társadalmi természetű viszonyok és kapcsolatok között. Másrészt abból, hogy nem tesznek világos különbséget a társadalmi viszonyok és a társadalmi kapcsolatok között, és homályban hagyják az emberek közötti azon tartós társadalmi összefüggéseket, amelyeket én társadalmi viszonyoknak nevezek, különösen a külsőleges (az egybeesési és az ellentétes) társadalmi viszonyokat. Márpedig az egyének (és csoportok) társadalmi magatartását, a közöttük megfigyelhető társadalmi kölcsönhatásokat, illetve általában a társadalmi jelenségeket alapvetően a – fogalmaim szerinti – társadalmi viszonyok határozzák meg.

Természetesen találunk kísérleteket a hálózatelemzésben az emberi viszonyokon és kapcsolatokon belül az előző bekezdésben említett különbségek fogalmasítására, de – ismereteim és nézetem szerint – elméleti szempontból nem kielégítő eredménnyel. Úgy tűnik, hogy az emberek közötti viszonyok és kapcsolatok különböző fajtáinak a kifejezésére főleg a gyenge kötések és az erős kötések (Granovetter 1973) közötti megkülönböztetést használják az empirikus hálózatelemzésekben, azonban e fogalmak elméleti tisztázatlanságuk ellenére tettek szert kiemelkedő népszerűsége (erről lásd Farkas 2013: 168–170). Másik példával élve, Martin (2009: 11) különbséget tesz a társadalmi viszony és a társadalmi kapcsolat fogalma között, de nézetem szerint nem igazán jelentős szempontból. Felfogása szerint két egyén közötti kapcsolat az annak megfelelő konkrét cselekvéseket foglalja magában; ezzel szemben a közöttük lévő viszony az adott egyének bármely tulajdonságát jelölheti, függetlenül attól, hogy e tulajdonságok cselekvésekkel járnak vagy nem.

A fent említett problémák összefüggnek azzal, hogy a kialakulóban lévő hálózatelemzés nem illeszkedik egy viszonylag általánosabb, illetve egy általános társadalomelméletbe, amelyben e problémák megoldhatók lennének. Nézetem szerint, adott fogalmak bizonyos értelmű meghatározása és/vagy alkalmazása a szociológiában elméleti szempontból főleg azzal indokolható, hogy az adott fogalmak következetesen illeszkednek egy viszonylag

általánosabb vagy egy általános elméletbe, és az adott elméleten belül hatékonyan alkalmazhatók a társadalmi jelenségek magyarázatában és/vagy leírásában. E tanulmány jelentősége főleg nem önmagában van, hanem abban, hogy a társadalmi hálózat fogalmára és fő típusaira vonatkozó elméleti felfogást egy átfogó szociológiai társadalomelméleten belül fejtem ki, amelyet az intézményes szociológia elméletének nevezek. Ezért gyakran kell majd hivatkoznom *Társadalomelmélet* című munkám (a továbbiakban *TE*) eddig megjelent egyes köteteire és fejezeteire, és a szóban forgó elmélet korábban tárgyalt és e tanulmányban használt fogalmait és összefüggéseit az olvasónak ismernie kell a tanulmány megfelelő értelmezéséhez.

A *TE* tizedik fejezetében részletesen foglalkoztam a társadalmi viszonyokkal, valamint meghatároztam a társadalmi kapcsolat fogalmát, és különbséget tettem a társadalmi kapcsolatok fő típusai között (Farkas 2013: 19–171). Ebben a tanulmányban, a tanulmány első (következő) részében, a laza társadalmi kapcsolat fogalmával összefüggésben határozom meg a társadalmi hálózat fogalmát; majd a második részben a laza társadalmi kapcsolatok fő típusainak megfelelően megkülönböztetem egymástól a partnerségi és a hűségű társadalmi hálózatokat.

A társadalmi hálózat fogalma

A hálózatelméletben, illetve a hálózatelemzésben a társadalmi hálózatot általában úgy határozzák meg, mint bizonyos viszonyok vagy kapcsolatok, és e viszonyokkal vagy kapcsolatokkal egymáshoz fűzött cselekvők összességét (pl. Borgatti és Halgin 2011: 1169; Borgatti és Lopez-Kidwell 2011: 49; Castells 2010: 501; Knoke és Kuklinski 1982: 12; Lei 2018: 141; Wasserman és Faust 1994: 9, 20). Például Scott (2009: 123) meghatározása szerint a társadalmi hálózat „közvetlen és közvetett kapcsolatok (*contacts*) sajátos mintázata, amelyet a cselekvők képesek fenntartani egymással”. Ferguson (2013: 257) szerint „a társadalmi hálózat az egyének különféle csoportjai közötti kapcsolatok vagy cserék halmazát foglalja magában, pontosan meghatározva, hogy ki kivel lép kölcsönhatásba”. Viszont Fuhse (2015: 16) a kultúrával összefüggésben határozza meg a szóban forgó fogalmat, és úgy tekint „a társadalmi hálózatokra, mint relációs elvárások mintáira, amelyek megjelennek és módosulnak a kommunikációs események során, és amelyek irányítják a kommunikáció sorozatát”.

Miután a társadalmi csoport fogalmát máshol (Farkas 2021a) már tárgyaltam, felvetem a kérdést, hogy mi a különbség, illetve milyen szempontból célszerű különbséget tenni a társadalmi csoport és a társadalmi hálózat között. Például Molm (2014: 474) szerint a társadalmi csoportok kollektív cselekvők, amelyek egyetlen egységként cselekszenek (pl. szervezetek vagy munkacsoportok), a hálózatok viszont kettős viszonyok összefüggő készletei (pl. családi hálózatok vagy szervezeti hálózatok). Borgatti és Halgin (2011: 1169) felfogása szerint a társadalmi csoport tagsága és határai elvileg meghatározottak. Ezzel szemben, a társadalmi hálózatnak nincsenek természetes határai; a hálózat határait a kutató jelöli ki azáltal, hogy meghatározza a vizsgálatba bevont cselekvők körét.

Lin (2001: 35–38) a formális szervezetek és a társadalmi hálózatok között tesz különbséget, a társadalmi struktúra formalizáltsága szempontjából. Felfogása szerint a formális

szervezet olyan hierarchikus struktúra, amelyet alkotó helyzetek között hatalmi (*authority*) viszonyok vannak, és a magasabb szintű helyzetekben lévők hatalma kiterjed bizonyos erőforrások ellenőrzésére és használatára. Az ilyen struktúrára jellemző az általános hajlam arra, hogy a helyzetek eloszlása piramis formát képezzen; azaz a magasabb szintű helyzetekben kevesebb cselekvő található, így a hatalom viszonylag kevés helyzetre és kevés cselekvőre összpontosul. A szervezetekkel szemben – a szóban forgó szerző szerint – a társadalmi hálózatokban kevésbé formalizált a társadalmi struktúra; azaz a formalizáltság nem jellemző vagy kevésbé jellemző a hálózatokon belüli helyzetekre, a szabályokra és a hatalom eloszlására.

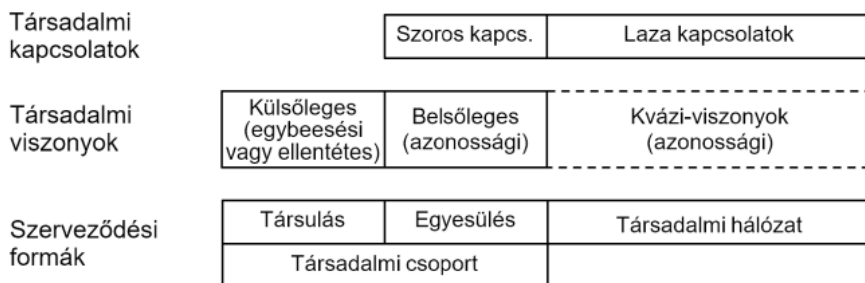
Ebben a tanulmányban a társadalmi viszonyokra és a társadalmi kapcsolatokra, valamint az e viszonyokat és/vagy kapcsolatokat létrehozó szabályokra tekintettel teszek különbséget a társadalmi csoportok és a társadalmi hálózatok között. Megjegyzem, hogy a mai hálózatelemzésben az említett szempontból nem tehetnek egyértelmű különbséget a szóban forgó létezők között, mert – mint a *TE* tizedik fejezetében már említettem – a hálózatelemzésben a társadalmi viszony (*social relation*) és a társadalmi kapcsolat (*social relationship*) kifejezések jellemzően egy fogalmat jelölnek, és azonos – elméletileg nagyrészt tisztázatlan – valóságos létező kifejezésére szolgálnak; valamint a hálózatelemzésben gyakran a társadalmi viszony és a társadalmi kapcsolat kifejezésekkel azonos értelemben használják az összefüggés vagy a kapcsolat, illetve az érintkezés és a kötés (*connection, contact, tie*) kifejezéseket is (Farkas 2013: 33). Singh (2019: 768) is figyelemre méltónak tartja, hogy a hálózatelemzésben „nem tesznek fel sem a hálózatelemzők, sem a hálózati cselekvők olyan kérdéseket, amelyek megkérdőjelezhetik a társadalmi kötések (viszonyok vagy kapcsolatok – F. Z.) magától értetődő megértését”.

Az intézményes szociológia elméletében elvileg egyértelmű különbséget tettem a társadalmi viszony és a társadalmi kapcsolat fogalma között. Meghatározásom szerint a társadalmi viszony intézmények által létrehozott, illetve meghatározott cselekvési lehetőségeknek és képességeknek mint a szükségletkielégítés eszközeinek és/vagy feltételeinek egyének (vagy csoportok) közötti tartós összekapcsolódása. Eszerint a társadalmi viszonyok (mint érdekvizonyok és társadalmi erőviszonyok) tényszerű létezők, amelyeket – más tényezőkkel összefüggésben – intézmények hoznak létre, illetve határoznak meg. A társadalmi viszony fogalma az intézményes szociológia elméletének központi fogalma, ezért a *TE* tizedik fejezetében igen részletesen foglalkoztam a társadalmi viszonyokkal (Farkas 2013: 19–157). A társadalmi kapcsolatok viszont tudati és normatív természetű létezők, elemi alkotórészeit tekintve elvárásokból és kötelezettségekből épülnek fel. A fent említett fejezetben adott meghatározásom szerint a társadalmi kapcsolat kifejezett vagy hallgatóságos megegyezés által kialakított kölcsönös elvárás és elkötelezettség adott egyének között abban a vonatkozásban, hogy elősegítik egymás érdekeinek az érvényesítését (Farkas 2013: 158). Ebben a felfogásban a társadalmi kapcsolatok nem azonosak az emberek közötti kapcsolatokkal, az előbbieket csak az egyik fajtáját vagy típusát képezik az emberek közötti, különböző természetű (társadalmi, közösségi, testiségi, érzelmi) kapcsolatoknak.

A társadalmi kapcsolatokon belül különbséget tettem a szoros és a laza társadalmi kapcsolatok, valamint – az utóbbiakon belül – a partneri és a hűségi kapcsolatok között (Farkas 2013: 159–171). Eszerint belső fedezetű intézmény kialakítása révén szoros

társadalmi kapcsolatot hozhatnak létre az adott egyének egymás között, amely más szempontból azonossági társadalmi viszony formájában is létezik. Erkölcsi szabályok, pontosabban intézményes társadalmi erkölcs kialakítása révén úgynevezett laza társadalmi kapcsolatot hozhatnak létre az adott egyének egymás között.¹ A laza társadalmi kapcsolatokon belül, a normatív egyenlőség vagy egyenlőtlenség, illetve a mellérendeltség vagy a föl- és alárendeltség szempontjából megkülönböztettem egymástól a partneri kapcsolatot és a hűségi kapcsolatot. A partneri társadalmi kapcsolat olyan laza mellérendeltségi kapcsolat, amelyben a felek normatív egyenrangúak, és amelyet együttesen kialakított erkölcsi szabályok hoznak létre. A hűségi társadalmi kapcsolat olyan laza föl- és alárendeltségi kapcsolat a hűdíjazó és a hűdíjas között, amelyet döntően a hűdíjazó által kialakított, de a másik fél által egyetértően elfogadott erkölcsi szabályok hoznak létre.

1. ábra. A társadalmi csoport és a társadalmi hálózat közötti megkülönböztetés



Forrás: Saját szerkesztés

Az 1. ábrán a társadalmi csoport és a társadalmi hálózat közötti fogalmi megkülönböztetést szemléltetem, itt még eltekintve a társadalmi hálózat két fő típusa közötti megkülönböztetéstől. Az ábra úgy értelmezendő, hogy egy adott szerveződési forma (társulás, egyesülés vagy hálózat) fölötti kifejezésekkel jelölt létezők (társadalmi viszonyok és/vagy kapcsolatok) képezik az adott szerveződési forma legfőbb alkotórészeit. Másol adott meghatározásom szerint a társadalmi csoport rendszerbe szerveződött társadalmi intézmények, valamint ezen intézmények érvényességi körébe eső, és az adott intézmények által létrehozott társadalmi viszonyokkal egymáshoz fűzött egyének és társadalmi viszonyaik összessége (Farkas 2021a: 66). Tehát a társadalmi csoport tagjait társadalmi viszonyok – az egyesülésben emellett szoros társadalmi kapcsolatok – fűzik egybe. A társadalmi viszonyok szerint különbséget tettem a társadalmi társulások és a társadalmi egyesülések között. A társulásokat alkotó külsőleges társadalmi viszonyok – amelyek jellemzően lehetnek egybeesési vagy ellentétes viszonyok – társadalmi kapcsolatok formájában elvileg nem léteznek. A társadalmi egyesületeket alkotó belsőleges és azonossági társadalmi viszonyok azonban társadalmi kapcsolatok, pontosabban szoros társadalmi kapcsolatok formájában is léteznek. Az egyesülésen belüli azonossági társadalmi viszonyok és szoros

1 Az intézmény fogalmáról és az intézmény fedezete fogalmáról lásd Farkas 2010a: 282–285; a belső fedezetű intézmény és az intézményes erkölcs fogalmáról lásd Farkas 2010b: 24–29; a társadalmi intézmény és az intézményes társadalmi erkölcs fogalmáról lásd Farkas 2010b: 86–90.

társadalmi kapcsolatok rendszeres társadalmi együttműködést határoznak meg az adott egyének között.²

Felfogásom szerint a laza társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és társadalmi kapcsolataik nem társadalmi egyesülést (mint társadalmi csoportot), hanem társadalmi hálózatot alkotnak. *A társadalmi hálózat intézményes társadalmi erkölcs, valamint ezen erkölcs érvényességi körébe eső, és az adott erkölcsi szabályok által létrehozott laza társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és laza társadalmi kapcsolataik összessége.* Eszerint a társadalmi hálózat a társadalmi egyesüléshez képest lazább szerveződési forma. Azonban az elmélet engedményes szintjén a valóságos társadalmi hálózatot tekinthetjük úgy, mintha tökéletlen társadalmi egyesülés lenne, amelyben tökéletlen szoros társadalmi kapcsolatok és részben azonossági társadalmi viszonyok (elméleti szempontból csak kvázi-viszonyok) fűzik össze az egyéneket.³

A társadalmi hálózatelemzésben társadalmi hálózatnak gyakran a vizsgált egyének (vagy más cselekvők) és kapcsolataik összességét nevezik. Eszerint a hálózaton belül lehetnek olyan alhálózatok, összetevők vagy alakzatok (pl. klikkek, láncok, párok) és elszigetelt cselekvők, amelyek között nincsenek kapcsolatok (pl. Borgatti és Halgin 2011: 1169; Scott 2009: 101–103). Viszont a szóban forgó kifejezés általam használt értelmében a társadalmi hálózatot csak azok az egyének (mint tagok) alkothatják, akiket közvetlenül vagy közvetve laza társadalmi kapcsolatok fűznek a hálózat valamennyi más tagjához.

A *TE* tizedik fejezetében is rámutattam arra, hogy intézményes erkölcs legalább három egyén és felülről is korlátozott számú egyén (általában legfeljebb közel húsz fő) körében alakulhat ki (Farkas 2013: 161–162). Eszerint társadalmi hálózatot – a hálózat tagjait tekintve – legkevesebb három egyén alkothat. Az előbb említett felső korlát viszont nem jelenti azt, hogy társadalmi hálózatok a valóságban csak az egyének ilyen szűk (legfeljebb közel húsz fő) körében jöhetnek létre. A viszonylag kisebb hálózatok ugyanis alkotórészei lehetnek egy átfogóbb hálózatnak, az egymást részben átfedő kisebb hálózatokban egyszerre két vagy több hálózathoz is tartozó egyének közötti laza társadalmi kapcsolatok révén.

A fent említett fejezetben volt szó arról is, hogy a társadalmi kapcsolat olyan kölcsönhatást határoz meg a felek között, amelyben egymás érdekeinek megvalósulását szándékosan segítik; az egyik fél szándékosan hat pozitívan a másik fél szükségletkielégítésének társadalmi előfeltételeire, és viszont. Azonban a laza társadalmi kapcsolatok esetében a szándékosan pozitív társadalmi hatás és kölcsönhatás erkölcsi szabályokban csak általánosságban szabályozott, konkrétan szabályozatlan (Farkas 2013: 159–163). Ebből következően: a társadalmi hálózaton belüli laza társadalmi kapcsolatok adott érdekek érvényesítésére aktualizálódnak, az általuk meghatározott szándékosan pozitív társadalmi hatások és kölcsönhatások alkalmasszerűek az egyének között, és egy átfogó csere keretében valósulnak meg. A társadalmi hálózat tagjai közötti társadalmi kölcsönhatások jellemzően olyan csereszerű kölcsönhatások, ahol az egyik fél részéről a pozitív hatás és a másik fél

² Az előbb hivatkozott tanulmányhoz képest a társadalmi egyesülésekkel egy másik tanulmányban foglalkozom részletesebben: Farkas 2022.

³ Az elmélet elvont, engedményes és eklektikus szintjének a megkülönböztetéséről lásd Farkas 2010a: 84–86. E szintek megkülönböztetésével felhívhatjuk a figyelmet arra, hogy mikor igyekszünk elméletileg következtetéseket lenni, és mikor teszünk engedményeket a következtetesség rovására annak érdekében, hogy közelebb jussunk az összetett társadalmi valósághoz.

részéről a viszonzás általában nem közvetlenül, hanem időben elhúzódva, hosszabb távon valósul meg, egy „általánosított csere” keretében (Eisenstadt és Roniger 1980: 52–66). Azonban a fentebb említett engedmény árán – amely szerint a társadalmi hálózatra úgy tekintünk, mintha tökéletlen társadalmi egyesülés lenne – a társadalmi hálózatról feltételezhetjük, hogy tagjai részben képesek a társadalmi együttműködésre, érdekeik egymás között összehangolt érvényesítésére.

A társadalmi hálózatok fő típusai

A partnerségi társadalmi hálózat

Az előző részben a társadalmi hálózatelemzésben általánosan elfogadott felfogástól eltérő értelemben határoztam meg a társadalmi hálózat fogalmát, és a továbbiakban ilyen értelemben használom a szóban forgó kifejezést. Ha érdeklődési körünket a társadalmi élet szférájára, illetve a társadalmi természetű viszonyokra és kapcsolatokra korlátozzuk, a hálózatelemzés empirikus kutatási módszerei a felfogásom szerinti társadalmi kapcsolatok, azaz – a társadalmi egyesületek mellett – a társadalmi hálózatok kutatására a legalkalmasabb. A társadalmi hálózatelemzés széles körű irodalma rámutat arra, hogy a társadalmi hálózatok a valóságban igen változatosak lehetnek (pl. Scott 2009: 100–122). Így a társadalmi hálózatok következőkben megkülönböztetendő fő típusai a valóságban általában nem tiszta formájukban léteznek.

Fentebb is hivatkoztam arra, hogy a *TE* tizedik fejezetében különbséget tettem egyik szempontból a szoros és a laza társadalmi kapcsolatok között, a másik szempontból – a laza kapcsolatokon belül – a partneri és a hűségi társadalmi kapcsolatok között (Farkas 2013: 159–171). Az 1. táblázatban ennek megfelelően különbsztetem meg egymástól egyrészt a társadalmi egyesületet (mint társadalmi csoportot) és a társadalmi hálózatot, másrészt – a hálózatot tekintve – a partnerségi és a hűségi társadalmi hálózatot.

1. táblázat. A társadalmi kapcsolatok fő szerveződési formái

Kapcsolatokat létrehozó szabályrendszer szempontjából	Normatív egyenlőség szempontjából	
	Mellérendeltségi kapcsolatok alkotják	Fölé- és alárendeltségi kapcsolatok alkotják
Szoros társadalmi kapcsolatok alkotják	<i>Társadalmi egyesülés</i>	–
Laza társadalmi kapcsolatok alkotják	<i>Partnerségi társadalmi hálózat</i>	<i>Hűségi társadalmi hálózat</i>

Forrás: saját szerkesztés

Máshol (Farkas 2021a: 72–76), a társadalmi egyesülés tárgyalásánál rámutattam arra, valamint fentebb is említettem, hogy belső fedezetű intézmények kialakítása, és ily módon szoros társadalmi kapcsolatok és azonossági társadalmi viszonyok létrehozása révén az egyének társadalmi egyesülést hozhatnak létre. Az egyesülésen belüli szoros társadalmi kapcsolatok a normatív egyenlőség vagy egyenlőtlenség szempontjából elvileg mellérendeltségi kapcsolatok, amelyekben a felek jogosultságai és kötelezettségei egymás között kiegyenlítették. A társadalmi egyesülésekkel e tanulmányban érdemben nem foglalkozom. Az alábbiakban a laza társadalmi kapcsolatokat tartalmazó hálózatokon belül teszek különbséget – a normatív egyenlőség vagy egyenlőtlenség szempontjából – a partnerségi és a hűségi hálózatok között.

A partnerségi társadalmi hálózat együttesen kialakított intézményes társadalmi erkölcs, valamint ezen erkölcs érvényességi körébe eső, és az adott erkölcsi szabályok által létrehozott partneri társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és partneri társadalmi kapcsolataik összessége.

A TE tizedik fejezetében láthattuk, hogy a partneri társadalmi kapcsolatok olyan laza mellérendeltségi kapcsolatok, amelyekben a felek normatív egyenrangúak, és amelyeket együttesen kialakított erkölcsi szabályok hoznak létre. Rámutattam arra, hogy milyen körülmények között valószínű partneri társadalmi kapcsolatok kialakulása, azaz milyen körülmények között valószínű, hogy partnerségi társadalmi hálózat jön létre (Farkas 2013: 163–165). Eszerint partnerségi társadalmi hálózat viszonylag a legnagyobb valószínűséggel olyan egyének körében jöhet létre, akik között egybeesési társadalmi viszonyok vannak, akik emellett jelentős társadalmi erővel rendelkeznek egymás vonatkozásában és akik között a társadalmi erőviszonyok megközelítőleg kiegyenlítették.

Mint fentebb említettem, a partnerségi hálózat erkölcsi szabályait az adott hálózat tagjai együttesen alakítják ki és tartják fenn. Ezért elvileg egy adott egyének a hálózat valamennyi tagjához (laza) társadalmi kapcsolattal kell kötődnie ahhoz, hogy ő is az adott partnerségi hálózathoz tartozzon. Tehát a partnerségi társadalmi hálózat legtisztább formája az úgynevezett hálózati klikk. A szociológiai irodalomban klikknek – a legszélesebb körben elfogadott és szűkebb felfogása szerint – az egyének olyan összességét nevezik, amelyben valamennyi egyént (kölcsonös) kapcsolat fűz a klikk valamennyi más tagjához, és amely valamennyi egyént magában foglal, aki eleget tesz az előbbi követelménynek (pl. Borgatti, Everett és Johnson 2013: 183; Burt 1982: 37–38; Freeman 1996: 174; Martin 2009: 27; Scott 2009: 114–115). Megjegyzem, hogy felfogásom szerint a társadalmi klikk elvileg lehet társadalmi egyesülés vagy partnerségi társadalmi hálózat, attól függően, hogy az adott egyéneket szoros vagy laza társadalmi kapcsolatok fűzik össze. Azonban a valóságban a nem formális társadalmi egyesülések és a partnerségi társadalmi hálózatok többnyire nehezen különböztethetők meg egymástól.

Az előző bekezdésben említett szigorú elméleti felfogáshoz képest a társadalmi valóság empirikus kutatásában (és mindennapi megismerésében) lehetünk jóval engedékenyebbek abban a tekintetben, hogy a partnerségi társadalmi hálózatban egy adott tagnak legalább hány taghoz és milyen formában kell (laza) társadalmi kapcsolattal kötődnie. A partnerségi társadalmi hálózat határait empirikusan meghúzhatjuk például a következő két követelményre tekintettel: (1) a hálózat valamennyi tagját legalább két partneri

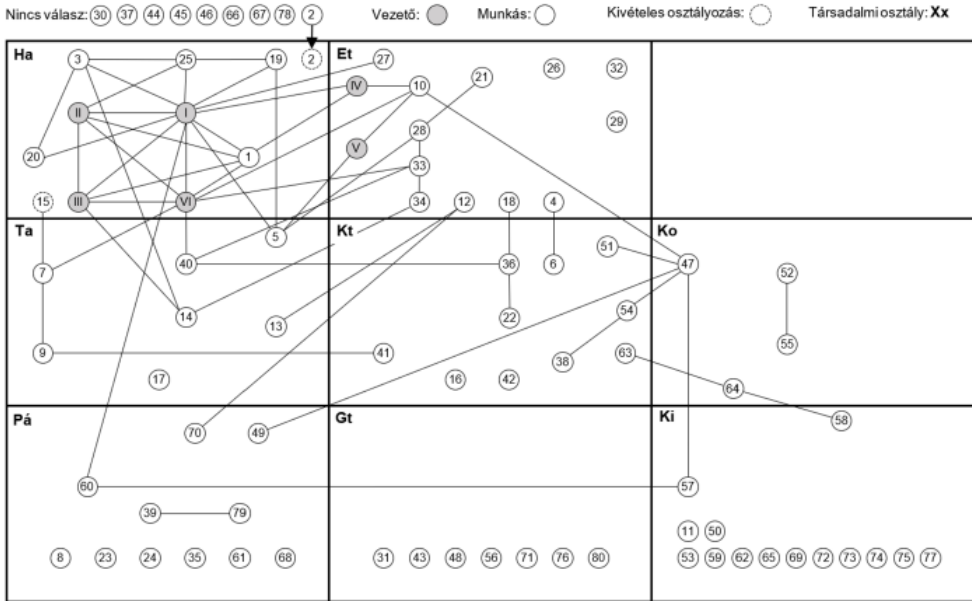
társadalmi kapcsolat fűzze a hálózat más tagjaihoz; (2) egyik tag sem lehet olyan hálózati helyzetben (un. metszőpontban), hogy csupán az ő kilépésével vagy kizárásával az adott hálózat két vagy több olyan hálózatra vagy párra szakadna, amelyek között egyáltalán nem lenne partneri társadalmi kapcsolat (Scott 2009: 107–108).

Fentebb említettem, hogy társadalmi hálózatot – a hálózat tagjait tekintve – legkevésbé három egyén alkothat, tehát csupán két egyén partnerségi társadalmi hálózatot sem alkothat. Azonban két egyén közötti személyes partneri kapcsolat is lehet társadalmi szempontból – azaz a szóban forgó egyének érdekei érvényesítése szempontjából – jelentős. Bár az ilyen kvázi-társadalmi kapcsolatra csak az elmélet eklektikus szintjén lehetnénk tekintettel, az empirikus kutatásban esetleg érdemes tekintettel lenni. A felső korlátot tekintve, partnerségi társadalmi hálózat elvileg tiszta formájában általában az egyének viszonylag szűk köre (legfeljebb húsz fő) által alkotva jöhet létre. A társadalmi valóság empirikus kutatásában (és mindennapi megismerésében) azonban lehetünk ebből a szempontból is jóval engedékenyebbek. Azaz tekintettel lehetünk arra, hogy a viszonylag kisebb partnerségi hálózatok alkotórészei lehetnek egy átfogóbb partnerségi hálózatnak, az egymást részben átfedő kisebb hálózatokban egyszerre két vagy több hálózathoz is tartozó egyének közötti partneri társadalmi kapcsolatok révén.

A társadalmi hálózatelemzésben a hálózatok szemléletes ábrázolási formája az úgynevezett szociogram vagy hálózati diagram, amely a cselekvőket és társadalmi viszonyaikat vagy kapcsolataikat ábrázolja. A 2. ábrán egy gépipari forgácsoló üzem hálózati diagramját láthatjuk, a társadalmi helyzetek, illetve a – máshol (Farkas 2019: 106–110) tárgyalt – társadalmi osztályok szerint ábrázolva az adott üzemben dolgozó 80 gépi munkás, öt művezető és az üzemvezető közötti laza társadalmi kapcsolatokat. A szóban forgó kutatásban a társadalmi erőviszonyok és az érdekviszonyok szerint soroltam be az egyéneket a különböző társadalmi osztályokba. Ezek a viszonyok összefüggnek a társadalmi kapcsolatokkal, és a besorolás során figyelembe vettem a laza társadalmi kapcsolatokat is, de a kutatásban lényegében véve nem a hálózatelemzés kutatási módszereit alkalmaztam (az adott üzemről és a kutatásról lásd Farkas 2021b).⁴

4 Az említett ábra a kölcsönös választásokat mutatja, a következő kérdésekre adott válaszok alapján. A munkásoknak feltett kérdés, amely a munkások közötti kapcsolatok felmérésére irányult, a következőképpen hangzott: „Ha a jelenlegi körülmények között Önt bíznák meg az üzem munkáskollektívájának összeállításával, kiket venne bele legszívesebben a kollektívába munkatársnak. Az üzem teljesítménybéres dolgozói közül lehet választani tetszőleges számú személyt.” A társadalmi kapcsolatok felmérésébe bevontam az üzem vezetőin kívüli vezetőket is a gyáregységben belül, de itt az üzemen kívüli vezetőktől eltekintek. A munkásoknak feltett kérdés, amely a munkások vezetőkhöz fűződő kapcsolatainak a felmérésére irányult: „Ha cserék történnének a gyáregység és az üzem vezetésében, kiknek az irányítása alatt dolgozna továbbra is a legszívesebben a jelenlegi vezetők közül? A gyáregységvezetőtől a művezetőkig megnevezhet tetszőleges számú személyt.” Az üzemvezetőnek és az öt művezetőnek feltett kérdés, amely a munkások vezetőkhöz fűződő kapcsolatainak a felmérésére irányult, megegyezett a munkásoknak feltett első kérdéssel (a „munkatársnak” szó nélkül). A vezetők közötti kapcsolatok feltérképezésére a következő kérdés irányult, azonban e kérdés itt csak az üzemvezető és a művezetők közötti kapcsolatok felmérése szempontjából érdekes: „Ha cserék történnének az üzem és a gyáregység vezetésében, kikkel dolgozna együtt továbbra is a legszívesebben a jelenlegi vezetők közül? A gyáregységnél jelenleg is vezető beosztásban lévő személyek közül megnevezhet tetszőleges számú személyt, beleértve a csoportvezetőket, művezetőket, osztályvezetőket, üzemvezetőket, műszaki vezetőket és a gyáregységvezetőt.”

2. ábra. Egy gépipari forgácsoló üzem hálózati diagramja



Forrás: Farkas 2021b. Jelmagyarázat: Ha = Hatalmi osztály, Et = Erős tolerált osztály, Ta = Támogatott osztály, Kt = Közepes tolerált osztály, Pá = Pártolt osztály, Ko = Korlátozott osztály, Gt = Gyenge tolerált osztály, Ki = Kiszolgáltatott osztály

Ebben az üzemben a legjelentősebb társadalmi klikket négy vezető és egy munkás alkotja {I, II, III, VI, 1}. Emellett több három főből álló klikk is található az üzemben, amelyek kapcsolódnak az előbb említett klikkhez, például az {I, II, 25} és az {I, 25, 19} klikk. Ha a fent említett empirikus követelményeket vesszük figyelembe, és emellett feltételezzük, hogy a partnerségi társadalmi hálózatot csak azok az egyének alkotják, akik nagy általános társadalmi erővel rendelkeznek (az ábrán a felső sorban található), e hálózatba tartoznak a hatalmi helyzetben lévő egyének, valamint az erős tolerált helyzetben lévő egyének közül a IV-es sz. vezető és a 10-es sz. munkás. (A rövidség kedvéért itt eltekintek attól a két munkástól [2. és 15.], akiket nagyrészt nem a kapcsolatokra vonatkozó kérdésre adott válaszok, hanem más információk alapján soroltam a partnerségi társadalmi hálózatba és a hatalmi társadalmi osztályba.) Ha azonban feltételezzük, hogy a támogatott társadalmi helyzetben lévő egyének közül az 5-ös sz. munkást is partneri társadalmi kapcsolatok fűzik az 1-es sz. vezetőhöz és a 19-es sz. munkáshoz, az említett munkás tagsága révén már az V-ös sz. vezetőt, valamint a 28-as és a 33-as sz. munkást is a partnerségi társadalmi hálózatba sorolhatjuk. Megjegyzem, hogy az így körülhatárolt hálózaton belül egyik tag sincs olyan hálózati helyzetben, hogy kilépésével vagy kizárásával az adott hálózat két vagy több olyan hálózatra vagy párra szakadna, amelyek között egyáltalán nem lenne (laza) társadalmi kapcsolat. A szóban forgó tágabb hálózaton kívül az adott üzemben valószínűleg nem jött létre más partnerségi társadalmi hálózat.

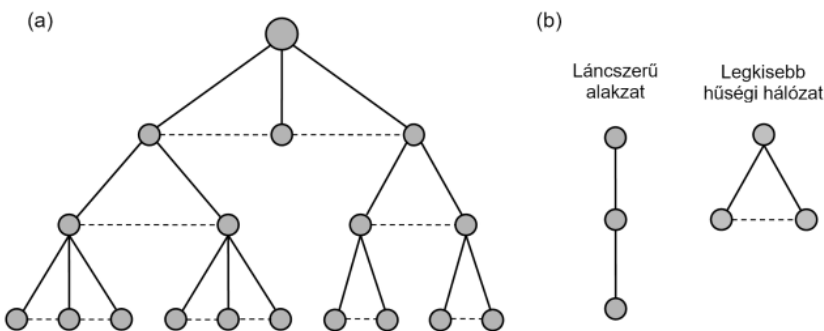
Fentebb említettem, hogy az elmélet engedményes szintjén a valóságos társadalmi hálózatot tekinthetjük úgy, mintha tökéletlen társadalmi egyesülés lenne. Ezzel az engedménnyel a partnerségi hálózatokhoz képest a hűségi társadalmi hálózatok esetében nagyobb mértékben eltérünk az elmélet elvont szintjétől. A hűségi társadalmi hálózat ugyanis nemcsak abból a szempontból különbözik a társadalmi egyesüléstől, hogy az előbbin belüli kapcsolatokat nem (belső fedezetű) intézmények hozzák létre, hanem abból a szempontból is, hogy nem együttesen kialakított szabályok hozzák létre.

A hűségi társadalmi hálózat döntően a hűdíjazó vagy hűdíjazók által kialakított intézményes társadalmi erkölcs, valamint ezen erkölcs érvényességi körébe eső, és az adott erkölcsi szabályok által létrehozott hűségi társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és hűségi társadalmi kapcsolataik összessége.

A *TE* tizedik fejezetében rámutattam arra, hogy a hűségi társadalmi kapcsolatok olyan laza fölé- és alárendeltségi kapcsolatok a hűdíjazó vagy hűdíjazók és a hűdíjasok között, amelyeket döntően a hűdíjazó vagy hűdíjazók által kialakított, de a hűdíjasok által egyetértően elfogadott erkölcsi szabályok hoznak létre (Farkas 2013: 164–168). Eszerint a hűségi hálózaton belüli társadalmi kapcsolatok normatíve egyenlőtlen, fölé- és alárendeltségi kapcsolatok, amelyekben megkülönböztethetjük a hűdíjazót vagy hűdíjazókat és a hűdíjasokat, és a hálózat tagjainak a jogosultságait és kötelezettségeit döntően a hűdíjazó vagy hűdíjazók határozza/határozzák meg.

A fentebb hivatkozott helyen rámutattam arra is, hogy milyen körülmények között valószínű hűségi társadalmi kapcsolatok kialakulása, azaz milyen körülmények között valószínű, hogy hűségi társadalmi hálózat jön létre. Eszerint hűségi társadalmi hálózat hatalmi viszonyokkal egymáshoz fűzött egyének körében alakulhat ki, amennyiben az adott egyének érdekei összeegyeztethetőek, ahol a hatalommal rendelkező egyének lesznek a hűdíjazók, a hatalmi függésben lévők a hűdíjasok. A hűdíjazók hatalmuknál fogva bizonyos társadalmi javakhoz, hűségi adományokhoz juttatják a hűdíjasokat, akik ennek ellenszolgáltatásaként általában hűséggel és viszonylag széles körű szolgáltatásokkal tartoznak.

3. ábra. A piramis-szerűen felépült és a legkisebb hűségi társadalmi hálózat



Forrás: saját szerkesztés

A hűségi társadalmi hálózat legtisztább formája a piramis-szerűen felépült hálózat, amit a 3/a ábrán szemléltetnek.⁵ A hálózati hierarchia csúcán fő hűdíjazóként állhat egyetlen egyén vagy egy partnerségi társadalmi hálózat. Döntően a fő hűdíjazó alakítja ki a közvetlenül alatta lévő hűdíjasokra vonatkozó elvárásokat és kötelezettségeket, de – figyelembe véve a hűdíjasok érdekeit – részben kifejezésre juttatva magával a hűdíjazóval szemben támasztható elvárásokat és az általa vállalt kötelezettségeket is. A fő hűdíjazó kialakíthatja az alsóbb szintű hűdíjasokra vonatkozó elvárásokat és kötelezettségeket is; azonban rendszerint feljogosítja a közvetlenül alatta lévő és a további hűdíjasokat is arra, hogy mint alsóbb szintű hűdíjazók – a fő hűdíjazó által megszabott korlátok között – viszonylag önállóan is létrehozzanak hűségi kapcsolatokat. Ily módon a hűdíjazók és hűdíjasok számos szintje jöhet létre, a legalsó szintű hűdíjasokig, akik hűdíjazóként már nem játszanak szerepet. A hűdíjasok egyetértően elfogadják az így kialakult elvárásokat és kötelezettségeket, valamint rendszerint ennek megfelelően viselkednek, amennyiben az ily módon létrejött hűségi kapcsolatok kedvezőbb körülményeket teremtenek számukra érdekeik érvényesítéséhez, mint azok a körülmények, amelyek között e kapcsolatok nélkül lennének. Tehát a hűségi társadalmi hálózatban végül is kialakul egy közös kultúra, de a hűségi hierarchiában azonos szinten lévő egyének között elvileg nincsenek közvetlen társadalmi kapcsolatok (a fő hűdíjazó kivételével, ha az egy partnerségi hálózat).

A fentebb említett fejezetben rámutattam arra, hogy a hűségi társadalmi kapcsolat klasszikus formája a hűbérúr és a hűbéres közötti hűbéri kapcsolat a feudális társadalomban, amely azonban – az adott kor összetett emberi viszonyainak és kapcsolatainak megfelelően – nem csupán társadalmi természetű kapcsolat volt (lásd pl. Bloch 2002: 170, 182, 206; Mann 1986: 391; Weber 1987: 261–262). Így a piramisszerűen felépült hűségi társadalmi hálózat részben hasonló a feudális társadalom hűbéri kapcsolatainak és viszonyainak a felépítéséhez. A legfőbb különbség a szóban forgó két szerveződési forma között az, hogy a feudális társadalomban a hűbérurak és a hűbéresek közötti kölcsönhatások szabályozása nagyrészt intézményes formát öltött. Tehát ennyiben közöttük már nemcsak a fogalmaim szerinti hűségi kapcsolatok, és nemcsak e kapcsolatoknak megfelelő kvázi-viszonyok, hanem tényszerű társadalmi viszonyok is létrejöttek.

Az általam hűségi társadalmi hálózatnak nevezett valóságos létezőt általában patronus-kliens rendszernek, patronálási rendszernek vagy hálózatnak nevezik a mai társadalomtudományi irodalomban. Érdemes azonban megjegyezni, hogy a patronus-kliens rendszer fogalmában tisztázatlan, hogy e rendszert elvileg a fogalmaim szerinti laza társadalmi kapcsolatok vagy társadalmi viszonyok alkotják.⁶ Meglehetősen széles körű társadalomtudományi irodalom foglalkozik a patronus-kliens kapcsolatokkal vagy viszonyokkal, valamint a patronus-kliens rendszerek jellemző vonásaival, a kialakulásukat meghatározó tényezőkkel és következményeikkel (pl. Arriola 2009; Eisenstadt és Roniger 1980; Jiang 2018; Kitschelt és Wilkinson 2007; Martin 2009: 195–216, 224–231; Sekeris 2011).

5 Például Martin (2009: 200) hasonlóan szemlélteti az úgynevezett patronálási kapcsolatokból felépült piramist. Grindle (2012: 19) az úgynevezett patronus-kliens rendszert vagy patronálási rendszert szemlélteti hasonlóan, de ábrázolása szerint egy patronushoz tartozó kliensek között is van kapcsolat.

6 Az elmélet engedményes szintjén nagyrészt én is elmosom a határt a laza társadalmi kapcsolatok és a társadalmi viszonyok között, amikor azt állítom, hogy engedményes szinten a valóságos társadalmi hálózatot tekinthetjük úgy, mintha tökéletlen társadalmi egyesülés lenne, amelyben tökéletlen szoros társadalmi kapcsolatok és részben azonossági társadalmi viszonyok fűzik össze az egyéneket.

Például Egorov és Sonin (2011) szerződéselméleti modellje azt támasztja alá, hogy diktatórikus politikai környezetben a diktátor fő szempontja az alárendeltek kiválasztása során nem az alkalmasság, hanem a hűség; tehát a diktátor szakmailag középszerű, de hűséges alárendeltek alkalmaz, mert a szakmailag alkalmasabb alárendeltek veszélyeztetnék hatalmának fenntartását. Grindle (2012) számos ország kormányzati és közigazgatási (valamint katonai) szervezeteiben történetileg vizsgálta a hűséget előnyben részesítő kinevezési eljárásokat, amelyek részben a patronálási rendszerek következményeinek tekinthetők, részben e rendszerek kialakításában játszhatnak jelentős szerepet. Viszonylag széles körben elfogadott az a felfogás, amely szerint a modernizációnak és a demokratikus politikai rendszer kialakulásának elkerülhetetlen következménye a patrónus-kliens viszonyok és rendszerek jelentőségének csökkenése. Azonban az is nyilvánvaló, hogy ilyen viszonyok és rendszerek – azaz a fogalmaim szerinti hűségi társadalmi hálózatok – a demokratikus politikai rendszerrel rendelkező társadalmakban is léteznek (pl. Eisenstadt és Roniger 1980; Kitschelt 2007; Theobald 1992; Keefer és Vlaicu 2008).

A hűségi társadalmi hálózat fentebb felvázolt hierarchikus felépítése formailag hasonló a hierarchikusan felépített társadalmi szervezet intézményes felépítéséhez is, de a szóban forgó két szerveződés elvileg lényegesen különbözik egymástól. Mint már említettem, a hűségi hálózatban döntően a hűdíjazó vagy hűdíjazók által kialakított erkölcsi szabályok elvileg laza társadalmi kapcsolatokat hoznak létre a hálózat tagjai között, amelyek társadalmi viszonyok formájában nem léteznek. A társadalmi szervezet esetében viszont az e tekintetben intézmények kialakítására jogosult (az adott szervezeten kívüli és/vagy belüli) egyének intézmények kialakítása révén tényszerű és összetett társadalmi viszonyokat hoznak létre a szervezet tagjai között. Azonban egyrészt a valóságban nincs éles határ döntően a hűdíjazó vagy hűdíjazók által kialakított erkölcsi szabályrendszer által létrehozott hűségi társadalmi kapcsolatok és az alárendeltek szempontjából külső fedezettű (részben nem-formális) intézmények által létrehozott társadalmi viszonyok között. Másrészt a társadalmi szervezet intézményes hierarchiájával párhuzamosan, illetve attól részben eltérően, bizonyos mértékben kialakulhat egy hűségi társadalmi hálózat is, főleg a különböző szintű vezetők egy részét, de esetleg a (nem vezető) beosztottak egy részét is magában foglalva.

A társadalmi szervezetekben a szóban forgó hálózatot alkotó hűségi társadalmi kapcsolatok főleg annak révén jönnek létre – mint a *TE* tizedik fejezetében (Farkas 2013: 166–167) említettem –, hogy a felsőbb szintű vezetők nagyrészt hűségi adományokként ítélik oda az alsóbb szintű vezetői állásokat, és – az erről érdemben döntő vezetők – esetleg a jelentősebb (nem vezető) beosztotti állások egy részét is. Fentebb már utaltam néhány kutatásra a megbízhatóság vagy hűség előnyben részesítéséről, a szakmai alkalmassággal szemben. Itt Corriveau (2018) elemzésére hivatkozom, amely szerint a hatalmi helyzetben lévő egyének bizonyos körülmények között megbízható, hűséges beosztottakra tartanak igényt. Ezért a beosztottak kinevezése során a szakmai alkalmasság mellett vagy esetleg azzal szemben figyelembe veszik a jelöltek várható megbízhatóságát vagy hűségét is. Viszonylag nagyobb mértékben jellemző lehet az adott társadalmi szervezet intézményes hierarchiájának összefonódása a hűségi társadalmi hálózattal abban az esetben, ha a felső vezetők a formális intézmények szerint is szabadon választhatják ki az alsóbb szintű vezetőket és esetleg a nem vezető beosztottakat is. Például nagyrészt a mai demokratikus politikai rendszerrel

rendelkező országokban is jellemző, hogy az állami szervezetek legfelső vezetői maguk választhatják ki közvetlen beosztottaikat, ami lehetővé teszi azt, hogy hozzájuk hűséges (vezető vagy nem vezető) beosztottak kerüljenek kinevezésre (Grindle 2012: 18–19).

Mint fentebb már említettem, társadalmi hálózatot – a hálózat tagjait tekintve – legkevésbé három egyén alkothat. Tehát a legkisebb hűségi társadalmi hálózatot három egyén alkotja, amelyben döntően a hűdíjazó alakítja ki a szabályokat, e szabályokat a két hűdíjas egyetértően elfogadja, de az utóbbiak között elvileg nincs közvetlen társadalmi kapcsolat. Érdekes azonban megemlíteni, hogy a háromfős hűségi hálózat mégis különbözik a háromfős láncszerű kapcsolati alakzattól, ahogyan azt a 3/b ábrán szemléltettem. Láncszerű alakzatot alkotó egyének és laza társadalmi kapcsolataik – felfogásom szerint – nem alkotnak társadalmi hálózatot, így hűségi társadalmi hálózatot sem. A rövidebb vagy viszonylag hosszabb láncszerű kapcsolati alakzatok elvileg úgy foghatók fel, mint párok sorozatai. Ugyanakkor – mint a *TE* tizedik fejezetében is említettem – egy-egy párban az adott két egyén további egyénektől elkülönülten csupán személyes bizalmon alapulva alakíthat ki megegyezést abban a vonatkozásban, hogy elősegítik egymás érdekeinek az érvényesítését; azaz a szóban forgó két egyén elvileg nem alakíthat ki olyan szabályrendszert, amelyet én intézményes társadalmi erkölcsnek nevezek (Farkas 2013: 162). Mindazonáltal két egyén közötti személyes hűségi kapcsolat is lehet társadalmi szempontból – azaz a szóban forgó egyének érdekei érvényesítése szempontjából – jelentős, a kvázi-hűdíjazó szempontjából esetleg nagymértékben jelentős. Bár az ilyen kvázi-társadalmi (nem intézményes és nem kvázi-intézményes szabályok által létrehozott) kapcsolatra csak az elmélet eklektikus szintjén lehetnénk tekintettel, az empirikus kutatásban esetleg érdemes tekintettel lenni.

Ha szemléltető példáért visszatérünk a 2. ábrán bemutatott üzemi hálózati diagramra, abban nem látunk jelentős hűségi társadalmi hálózatot kirajzolódni. Azonban ez valószínűleg nem az ilyen hálózat hiányának, hanem inkább annak tulajdonítható, hogy a szociometriai felmérés azon kérdései, amelyekkel az üzemen belüli társadalmi kapcsolatokat igyekeztem felmérni, a partneri társadalmi kapcsolatok felméréséhez képest jóval kevésbé alkalmasak a hűségi kapcsolatok felmérésére. Egyrészt azért, mert a kérdéseket azokat a személyeket kellett megnevezniük, akikkel viszonylag a legjelentősebb kapcsolataik fűződnek, vagy akikkel leginkább szeretnének kapcsolatot létesíteni. Így a jelentős társadalmi erővel rendelkező egyének főleg olyan személyeket választottak, akik szintén jelentős erővel rendelkeznek; azaz a jelentős erővel rendelkező hűdíjazók a kis erővel vagy viszonylag kisebb erővel rendelkező hűdíjasait többnyire nem választották. Másrészt hűdíjazó hálózati helyzetek elnyerésére általában jóval többen törekednek vagy – amennyiben esélyt látnának ilyen helyzetek elérésére – törekednének, mint ahány hűdíjasra a hatalommal, illetve a viszonylag nagy társadalmi erővel rendelkező egyének igényt tartanak. Így a hűdíjazók szempontjából a hűdíjasok személy szerint nagyrészt cserélhetőek, az előbbieket nem feltétlenül ragaszkodnak mindenkor hűdíjasaikhoz, ezért személy szerint valószínűleg nem választják őket.⁷

⁷ Tehát valószínű, hogy a hűdíjasok többnyire egyoldalúan választják hűdíjazóikat. Azonban az egyoldalú választások mégsem alkalmasak a hűségi kapcsolatok jelzésére, mert a kis általános társadalmi erővel rendelkező és hűségi kapcsolatokkal nem rendelkező egyének egyoldalúan éppúgy választhatnak közepes vagy nagy általános társadalmi erővel rendelkező egyéneket, mint a hűségi kapcsolatokkal rendelkező egyének.

A hálózati diagram alapján is következtethetünk néhány hűségi kapcsolatra a szóban forgó üzemben. Például a 7-es és a 40-es sz. munkást valószínűleg hűségi társadalmi kapcsolat fűzi a VI-os sz. vezetőhöz, valamint a 14-es sz. munkást (társadalmi vagy csupán személyes) hűségi kapcsolat fűzi a III-as sz. vezetőhöz. Azonban az adott kutatásban – az előző bekezdésben említett problémára tekintettel – igyekeztem más módon is felmérni a hűségi kapcsolatokat. A munkások körében végzett személyes interjúk kötetlen részében rákérdeztem arra, hogy a kis általános erővel rendelkező munkások közül kiket segítenek rendszeresen a viszonylag nagy erővel rendelkező munkások abban, hogy az előbbiek megfelelő teljesítményt érjenek el.

A fent említett kérdésre adott válaszok szerint – ha itt csak a kis átlagos társadalmi erővel rendelkező munkásokat nézzük – jellemzően a pártolt helyzetben lévő, illetve a pártolt társadalmi osztályhoz tartozó munkások körében találunk hűdíjasokat. A tizenkét pártolt helyzetben lévő munkás közül (a hálózati diagramon egy munkás a nem válaszolók között található) a rövidség kedvéért eltekintek a négy revolveresztergályostól, akik a szóban forgó szempontból – a gépbeállítókhoz fűződő egybeesési érdekviszonyok révén – sajátos helyzetben vannak.⁸ A fennmaradó nyolc munkást figyelembe véve, hat munkást (49., 60., 61, 68., 70., 79.) segíti rendszeresen valamelyik nagy (illetve közülük egy munkást közepes) általános erővel rendelkező munkás a megfelelő teljesítmény elérésében. A gyenge tolerált helyzetben lévő munkások között egy olyan munkást találunk (71.), aki rendszeresen számíthat közepes vagy nagy általános erővel rendelkező munkás segítségére, a kiszolgáltatott helyzetben lévők között egyet sem.

Összegzés

E tanulmányban a társadalmi hálózatokra vonatkozó elméleti felfogást egy szociológiai társadalomelméleten belül fejtettem ki, amelyet az intézményes szociológia elméletének nevezek. Az első részben a laza társadalmi kapcsolat fogalmával összefüggésben határoztam meg a társadalmi hálózat fogalmát. Felfogásom szerint a társadalmi hálózat intézményes társadalmi erkölcs, valamint ezen erkölcs érvényességi körébe eső, és az adott erkölcsi szabályok által létrehozott laza társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és laza társadalmi kapcsolataik összessége. Ráműtattam arra, hogy a társadalmi hálózaton belüli laza társadalmi kapcsolatok adott érdekek érvényesítésére aktualizálódnak, az általuk meghatározott szándékosan pozitív társadalmi hatások és kölcsönhatások alkalomszerűek az egyének között, és egy átfogó csere keretében valósulnak meg.

A második részben a laza társadalmi kapcsolatok fő típusainak megfelelően különböztettem meg egymástól a partnerségi és a hűségi társadalmi hálózatot. A partnerségi társadalmi hálózat együttesen kialakított intézményes társadalmi erkölcs, valamint ezen erkölcs érvényességi körébe eső, és az adott erkölcsi szabályok által létrehozott partneri társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és partneri társadalmi kapcsolataik összessége. A hűségi társadalmi hálózat döntően a hűdíjazó vagy hűdíjazók által kialakított

⁸ A revolveresztergályos gépbeállítók munkaköri feladatai közé tartozik a revolveresztergályos gépkezelők segítése, és az előbbiek keresete függ az utóbbiak teljesítményétől.

intézményes társadalmi erkölcs, valamint ezen erkölcs érvényességi körébe eső, és az adott erkölcsi szabályok által létrehozott hűségi társadalmi kapcsolatokkal egymáshoz fűzött egyének és hűségi társadalmi kapcsolataik összessége.

Végül megjegyzem, hogy az intézményes szociológia elméletében sajátosan határozom meg a társadalmi struktúra fogalmát, és ez lehetőséget nyújt annak elemzésére, hogy a társadalmi struktúra történetileg, illetve hosszabb távon nagyrészt meghatározza a társadalmi hálózatok kialakulását (Farkas 2019: 114–118). Eszerint egy adott társadalomban a társadalmi hálózatok főleg a hatalmi helyzetben lévő egyének köré szerveződve, illetve a hatalmi helyzetben lévő egyénekhez kapcsolódóan alakulnak ki, és jellemzően kialakul egyrészt egy hatalmi-partnerségi társadalmi hálózat, másrészt egy hűségi társadalmi hálózat. Ezek a hálózatok azután – erre az elmélet engedményes szintjén lehetünk tekintettel – a valóságban visszahatnak a társadalmi struktúrára.

Hivatkozott irodalom

- Arriola, Leonardo R. (2009): Patronage and Political Stability in Africa. *Comparative Political Studies* 42(2): 1339–1362. <https://doi.org/10.1177%2F0010414009332126>
- Bloch, Marc (2002): *A feudális társadalom*. Budapest: Osiris.
- Borgatti, Stephen P. és Daniel S. Halgin (2011): On network theory. *Organization Science* 22(5): 1168–1181. <https://doi.org/10.1287/orsc.1100.0641>
- Borgatti, Stephen P., Martin G. Everett és Jeffrey C. Johnson (2013): *Analyzing Social Networks*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Borgatti, Stephen P. és Virginie Lopez-Kidwell (2011): Network Theory. In *The SAGE Handbook of Social Network Analysis*. John Scott and Peter J. Carrington (szerk.). London: SAGE Publications, 40–54. <https://doi.org/10.4135/9781446294413.n4>
- Burt, Ronald S. (1982): *Toward a Structural Theory of Action. Network Models of Social Structure, Perception and Action*. New York, NY: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-147150-7.50014-4>
- Castells, Manuel (2010): *The Rise of the Network Society. Volume I.* (2nd edn). Malden, MA: Wiley-Blackwell
- Corriveau, Louis (2018): The Constitution of Patron-Client Relations and Patronage Appointments: A Study of Open and Limited Access. *Constitutional Political Economy* 29(3): 268–280. <https://doi.org/10.1007/s10602-018-9266-1>
- Crossley, Nick és Gemma Edwards (2016): Cases, Mechanisms and the Real: The Theory and Methodology of Mixed-Method Social Network Analysis. *Sociological Research Online* 21(2): 217–285. <https://doi.org/10.5153/sro.3920>
- Degenne, Alain és Michel Forsé (2010): *Introducing Social Networks*. London: Sage Publications.
- Egorov, Georgy és Konstantin Sonin (2011): Dictators and their Viziers: Endogenizing the Loyalty-Competence Trade-off. *Journal of the European Economic Association* 9(5): 903–930. <https://doi.org/10.1111/j.1542-4774.2011.01033.x>
- Eisenstadt, S. N. és Louis Roniger (1980): Patron-Client Relations as a Model of Structuring Social Exchange. *Comparative Studies in Society and History* 22(1): 42–77. <https://doi.org/10.1017/S0010417500009154>
- Farkas Zoltán (2010a): *Társadalomelmélet: Az intézményes szociológia elmélete. Első kötet*. Miskolc: Bíbor. <https://www.researchgate.net/publication/299283037>
- Farkas Zoltán (2010b): *Társadalomelmélet: Az intézményes szociológia elmélete. Második kötet*. Miskolc: Bíbor. <https://www.researchgate.net/publication/299283151>
- Farkas Zoltán (2013): *Társadalomelmélet: Az intézményes szociológia elmélete. Negyedik kötet*. Miskolc: Bíbor. <https://www.researchgate.net/publication/299283678>
- Farkas Zoltán (2019): A társadalmi struktúra fogalma, összetettsége és a társadalmi hálózatok. *JEL-KÉP* 2: 101–123. <https://doi.org/10.20520/JEL-KEP.2019.2.101>
- Farkas Zoltán (2021a): A társadalmi csoport fogalma és típusai. *Szellem és Tudomány* 12(1): 61–80. <https://www.researchgate.net/publication/350134033>
- Farkas Zoltán (2021b): Social Positions and Social Statuses on a Shop Floor: An Empirical Illustration of the Theoretical Conception. *Belvedere Meridionale* 33(3): 5–38. <https://doi.org/10.14232/belv.2021.3.1>
- Farkas Zoltán (2022): A közjavak, a társadalmi egyesülés és az együttes cselekvés. *Kultúra és Közösség* 4/13(1) megjelenés alatt.

- Ferguson, William D. (2013): *Collective Action and Exchange: A Game-Theoretic Approach to Contemporary Political Economy*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Freeman, Linton C. (1996): Cliques, Galois Lattices, and the Structure of Human Social Groups. *Social Networks* 18(3): 173–187. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(95\)00271-5](https://doi.org/10.1016/0378-8733(95)00271-5)
- Freeman, Linton C. (2004): *The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science*. Vancouver: Empirical Press
- Fuhse, Jan A. (2015): Theorizing Social Networks: The Relational Sociology of and Around Harrison White. *International Review of Sociology* 25(1): 15–44. <https://doi.org/10.1080/03906701.2014.997968>
- Granovetter, Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology* 78(6): 1360–1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Grindle, Merilee S. (2012): *Jobs for the Boys. Patronage and the State in Comparative Perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674065185>
- Jiang, Junyan (2018): Making Bureaucracy Work: Patronage Networks, Performance Incentives, and Economic Development in China. *American Journal of Political Science* 62(4): 982–999. <https://doi.org/10.1111/ajps.12394>
- Keefer, Philip – Razvan Vlaicu (2008): Democracy, Credibility, and Clientelism. *Journal of Law, Economics, & Organization*, Vol. 24., No. 2., 371–406. pp. <https://doi.org/10.1093/jleo/ewm054>
- Kitschelt, Herbert és Steven I. Wilkinson (eds.) (2007): *Patrons, Clients and Policies: Patterns of Democratic Accountability and Political Competition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511585869>
- Kitschelt, Herbert (2007): The Demise of Clientelism in Affluent Capitalist Democracies. In Herbert Kitschelt és Steven I. Wilkinson (szerk.). *Patrons, Clients and Policies: Patterns of Democratic Accountability and Political Competition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 298–321. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511585869.013>
- Knoke, David és James H. Kuklinski (1982): *Network Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lei, Li (2018): Behavior Analysis in Social Networks. In Reda Alhajj és Jon Rokne (szerk.). *Encyclopedia of Social Network Analysis and Mining*. (2nd edn). New York, NY: Springer, 140–150. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-7131-2_110198
- Lin, Nan (2001): *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815447>
- Mann, Michael (1986): *The Sources of Social Power. Volume I: A History of Power from the Beginning to A. D. 1760*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Martin, John L. (2009): *Social Structures*. Princeton, NJ and Oxford, UK: Princeton University Press.
- Molm, Linda D. (2014): Small Groups, Networks, and Social Interaction. In Masamichi Sasaki, Jack Goldstone, Ekkart Zimmermann és Stephen K. Sanderson (szerk.). *Concise Encyclopedia of Comparative Sociology*. Leiden: Brill, 474–481.
- Scott, John (2009): *Social Network Analysis: A Handbook*. (2nd edn). London: Sage Publications.
- Sekeris, Petros G. (2011): Endogenous Elites: Power Structure and Patron–Client Relationships. *Economics of Governance* 12(3): 237–258. <https://doi.org/10.1007/s10101-010-0093-8>
- Singh, Sourabh (2019): How Should We Study Relational Structure? Critically Comparing the Epistemological Positions of Social Network Analysis and Field Theory. *Sociology* 53(4): 762–778. <https://doi.org/10.1177/0038038518821307>
- Theobald, Robin (1992): On the Survival of Patronage in Developed Societies. *European Journal of Sociology* 33(1): 183–191. <https://doi.org/10.1017/S0003975600006408>
- Wasserman, Stanley és Katherine Faust (1994): *Social Network Analysis. Methods and Applications*. New York, NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815478>
- Weber, Max (1987): *Gazdaság és társadalom. A megértő szociológia alapvonalai. I.* Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Wellman, Barry és Stephen D. Berkowitz (1988): Introduction. Studying Social Structures. In Barry Wellman és Stephen D. Berkowitz (szerk.). *Social Structures. A Network Approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1–14.
- Wellman, Barry (2002): Structural Analysis: From Method and Metaphor to Theory and Substance. In John Scott (szerk.). *Social Networks. Critical Concepts in Sociology. Volume I*. London: Routledge, 81–122.

Farkas Zoltán

szociológus, Miskolci Egyetem

Zsidó felemelkedés vagy térnyerés?

Frigyak Anikó

A zsidóság a 19. századi középosztály-elemekben

Tamás Máté – Nagy Ágoston

Brüder Heinrich und Bernhard Lackenbacher von Salamon: vallásváltás, nemességstatisztika és egy társadalmi csoport víziója a 19. századi Magyar Királyságban

Melkovics Erzsébet

Társadalmi mobilitás és a zsidó felekezethez való kötődés. Munk Adolf családja

Glässer Norbert – Zima András

Az „izraelita paritásról” a felekezetiközi kapcsolatokig a 19. század végi Óbudaén. A lokalitás szerepe egy modernizálódó járási elit izraelitáinak körében

Hagti Róbert – Hlubocsányi Norbert

A Kohner család gazdasági érdekeltségei

Miles, Michael Lawrence

„Testestől-lelkestől magyarrá lett”: Jelinek Mór (1824–1883) és a magyar gazdaság modernizációja

Tudócz Péter

Identitás, önépítéstartás, tudomány. Alexander Becsát és Mészáros Henrik pályája a *Budapesti Hírlap* tükrében

Valamint recenziók és ismertetők Huzvári János, Huzál János, Janet Kereses, Mályos Elemér és R. Balás Emőke műveiről

A **KORALL** szerkesztőségének elérhetőségei

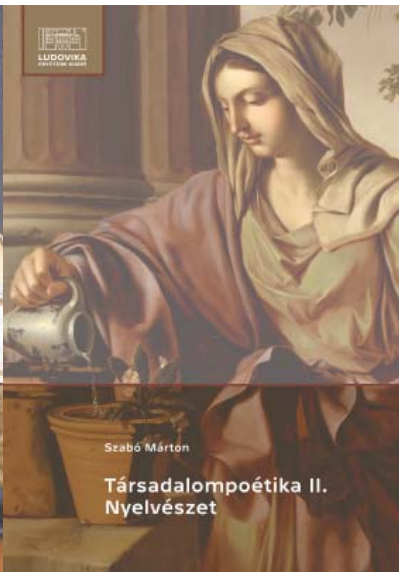
www.korall.org

terjesztes@korall.org és korall@korall.org

1113 Budapest, Valkói u. 9.

Előfizetési szándékát kérjük, jelezze a szerkesztőségnek, és valamennyi idejű számkat postázzunk Önnek. Az éves előfizetés ára 5500, egy szám ára 1500 Ft.

Új lehetőség: az elektronikus változat éves előfizetésének ára 3500 Ft.



Társadalompoétika

Az értelemvalóság társadalomelmélete

Cs. Kiss Lajos

A Társadalompoétika **társadalomtudományi státusa: alapvetések**

Absztrakt: A tanulmány Szabó Márton monográfiájának ismertető bemutatására és társadalomelméleti nézőpontból történő elemzésére vállalkozik. A tanulmány amellet érvel, hogy a *Társadalompoétika* egyrészt a szövegtudományi diszciplínák (retorika, nyelvtudomány, irodalomelmélet) szociáltudományokhoz intézett tudományelméleti kihívása, másrészt egy új kutatási program és megalapozó diskurzus kezdeményezése. A kutatási program és megalapozó diskurzus lehetővé teszi a szociális értelemvalóság (társadalom/kultúra) konstitúciós problémáinak, a valóságszintek alapformáinak és kapcsolódásainak tisztázását, valamint konszenzusképes kiindulópontok kialakítását az érintett tudományterületek viszonyának újragondolásához, rendezéséhez.

Kulcsszavak: társadalompoétika, retorika, nyelvtudomány, irodalomelmélet, tudományelmélet, társadalomelmélet, szociális valóság, cselekvési-nyelvi értelemképződés, szöveg, hipertext, értelmezés

I.

Szabó Márton monumentális, száz íves monográfiája új, a magyar filozófiai-tudományos kultúrában eddig ismeretlen, minden vonatkozásban eredeti kutatási programot kezdeményez. A „társadalompoétikának” nevezett kutatási program megvalósításának első lépése a mű címében felsorolt három *diszkurzív szövegtudomány*¹ korszakmeghatározó paradigmáinak társadalomelméleti megközelítésű elemzése, a nagy klasszikus, újkori-modern, modern szerzők és meghatározó irányzatok reprezentatívnek tekintett nyelv- és szövegelméleteinek rekonstrukciója. A „társadalompoétikai” kutatási program egyszerre kihívás és javaslat a társadalomtudományok számára.

Szabó Márton vállalkozásának elsődleges célja egy *alternatív tudomány- és társadalomszemlélet* kialakítása, amely képes megindokolni, igazolni a szövegtudományok társadalomtudományi pozícióját, és empirikusan bizonyítani a társadalomkutatásban való alkalmazhatóságukat. A *Társadalompoétika* lényegében egy alternatív társadalomtudomány *tudomány- és tárgyelméletének*, egy új *társadalomelméletnek* a tervezete, amelyben Szabó Márton nem pusztán érvel a társadalomtudományok bevett szemléletmódjának a megváltoztatása mellett, hanem egy átfogó, „sokszólamú”, minden vonatkozásában diszkurzív kutatási programot is kezdeményez. A *Társadalompoétika* mint tervezet és kutatási program megszületését, az eddigi teljesítmények nyilvános vitára bocsátását a jelenlegi szellem- és tudománytörténeti helyzet indokolja. A társadalmakat, illetve a társadalmi jelenségeket kutató tudományok szemléletmódját, tárgy- és módszermeghatározásait ugyanis a szerző szerint döntően még mindig az újkori-modern természettudományok pozitívizmusa uralja a maga objektivistá-redukcionista megközelítéseivel, amelyek a fizikai-kémiai-biológiai-pszichológiai létezők szerkezeti törvényszerűségeit alapul véve kísérlik értelmezni a szociális valóság felépülését. A *Társadalompoétika* abból a problémahelyzetből indul ki, hogy a pozitivistá valóságkonstrukcióik még ma is normatív mintaként szolgálnak a szociáltudományok számára.

A jelenlegi állapotot én a társadalomtudományok első és korai fázisának tekintem, a kialakulás „ptolemaioszi” szakaszának, amiből előbb-utóbb ki kell kecmeregnünk. A „heliocentrikus” világgép felé vezető út első állomása a tudományos zsákutca felismerése. Vannak biztató jelek, és már nem is csak néhány filozófus munkássága. A 20. század második felétől érik a felismerés: a társadalom kutatása és megismerése, mert specifikus valóságterületről

Az írást Szabó Márton könyve inspirálta (vö. Szabó 2022).

¹ A nyelvet, pontosabban a nyelvcelexekvések (beszéd, írás, olvasás, hagyományozás) által létrehozott *szemantikai-kommunikatív valóságot*, a jelentés- és értelemképződés szerkezetét, folyamatait különböző problémafelvetésekből kiindulva vizsgáló humán vagy bölcsészettudományok közös elnevezésére módszertani szempontból a polemikus „diszkurzív szövegtudományok” kifejezést használom, két megfontolásból. Egyrészt, mert Szabó Márton a nyelvtudományokban a társadalmi valóság megismerése irányába történő áttörésének a szöveg- és értelmezéstanokat s az ehhez kapcsolódó diskurzuselméleteket tekinti, a nyelv cselexkvő természete, társadalomformáló hatása, kapcsolódása a nyelven kívüli valósághoz itt válik a leginkább nyilvánvalóvá (vö. Szabó 2022, II. kötet: 12–17, 259–355), másrészt, mert maga a kézirat is „szövegek” tematikusan szorosan kapcsolt hermeneutikai elemzéseiből áll, szövegtudományi megismerés eredményeinek az összefoglalása, Kiss Lajos András találó kifejezésével egyfajta „hipertext” (vö. Kiss 2015), de értelemszerűen nem a McGann által adott meghatározás értelmében (vö. Szabó 2022, III. kötet: 457–471).

van szó, vele adekvát szemléletet, megismerést és metodológiát kíván. A *Társadalompoétika* ebbe az irányba kíván lépni, így sok vonatkozásban eltér a megszokott és általánosan elterjedt társadalomtudományi vizsgálatoktól, főleg ezek szemléletétől... A problémafelvetést kitágítva arra kérdezek rá, hogy a retorikatan, a nyelvészet és az irodalomkritika diszciplinárisan miként tájékozódik a társadalom, avagy az emberi kultúra egésze felé, hogyan lép ki a beszédek és szövegek könnyen önmagára záródó világából, de főleg az érdekel, hogy a társadalomtudomány művelője mit kezdhet a feléje nyújtott baráti kézzel. (Szabó 2022, I. kötet: 10, 15 – kiemelés: Cs. K. L.)

Ez az oka annak, hogy a természettudományi megismerés mintáit követő társadalomtudományok többnyire félreértik és – anélkül, hogy ennek tudatában lennének – valójában elleplezik a társadalmi valóság értelemfeltől-diskurzív felépülésének szerkezetét, folyamatait, vagyis azt a tényt, hogy a társadalom a természetitől elkülönülő, emberi cselekvések által létrehozott, formált „reális valóság”, amelyben „összefonódik értelmezés és cselekvés, szöveg és realitás, viszony és individuum, egyén és közösség, lét és tudat... Merthogy a társadalom legalább annyira *szöveg és értelmezés* is, mint a biológia, testek halmaza, fizikai-kémiai környezet vagy jelentéshordozó anyagi eszköz. Alapvetően azonban együtt a kettő.” (Szabó 2022, I. kötet: 11) A *Társadalompoétika* a pozitivistá irányultságú társadalomtudományok fő áramával szemben azt vizsgálja, „*hogyan nyilvános értelmező aktusok révén miként formálódik a társadalom, vagyis a mindig létező materiális keretek és feltételek lehetőségmezőiben miként alakul a társadalom és milyen arculatot vesz fel*” (Szabó 2022, I. kötet: 11).²

A szerző a következőket írja munkája hatástörténeti helyéről és jelentőségéről:

A 19. század végén és a 20. század elején már létrejött egy mértékadó irányzat, amelynek kapcsán a résztvevők a történelemtudományi, a szellemtudományi, a kultúratudományi és a szociológiai megismerés specifikumát a természettudományi szemlélettől elválasztva határozták meg... Ezekhez a jelentőségüket aligha túlbecsülhető előzményekhez viszonyítva én arra törekszem a *Társadalompoétikában*, hogy a humanitás tudományainak poétikai nézőpontját is bevonjam a társadalomtudományi értelmezésébe, legalábbis felmutassam ennek legitim tudományos lehetőségeit. Teszem ezt azért, mert egyrészt még mindig erős az a szemlélet, amely a társadalmi valóság tudományos megragadását »tisztá objektivitásként« tartja érvényesnek, miközben tudható, hogy Georg Simmel, Max Weber, Emile Durkheim munkássága után, vagy éppen a tudásszociológia kibontakozása után sokan már a szociológiáról sem ilyen módon gondolkodnak. Másrészt azért teszem ezt, mert – teljesen indokolatlanul – ma még radikálisan elválasztjuk egymástól a humaniorák tudományait és a társadalomtudományokat. Úgy vélem, hogy ebben a bő százéves vitában és küzdelemben ez a kirekesztés az utolsó bástya, amelyet ideje lerombolni. (Szabó 2022, I. kötet: 12–13)

2 „A lassan kibontakozó új szemléletű tudományt azért nevezem *poétikai* társadalomtudománynak, mert a humaniorákból – a 20. századi fejleményeiből mindenképpen – olyan társadalomtudomány lehetősége bontakozik ki, amely egyszerre épülhet arra, ami *van*, és arra, ami *lehetséges*. A poétikai jelzőt abszolúte helyénvalónak gondolom itt, ugyanis a *poézis* szó az antik görög nyelvben teremtést, alkotást jelent... A társadalompoétika megnevezés tehát egyszerűen társadalomalakítást, társadalomformálást jelent, egy létében is formált és dinamikus valóságot.” (Szabó 2022, I. kötet: 15)

Történtek erre kísérletek, a *Társadalompoétika* három kötetében tizennégy ilyen fejezet is olvasható, de a teljes áttörés egyelőre nem történt meg.

Úgy vélem, hogy Szabó Márton könyve elsősorban a *magyar szociológiai társadalomelméleti alap kutatásnak* üzen és javasol, s csak másodsorban a *szövegtudományoknak*. Ami a társadalomelméleti alap kutatást illeti, ilyesvalami a tiszteletre méltó kezdeményektől és próbálkozásoktól eltekintve nem is létezik, mivel a próbálkozásokat nem kötötte össze rendszeres formában és hagyományteremtő módon egy ún. *megalapozó* diskurzus, amely például összekapcsolta volna az egyes szerzők (Max Weber, fenomenológia, Jürgen Habermas, Niklas Luhmann, angolszászok és mások) recepcióit, s ezáltal rendet teremtett volna a mindent eluraló diszciplináris zűrzavarban. Alapvető problémának látom ezzel kapcsolatban a filozófiai és szociológiai társadalomelmélet különbségének radikális nem értését, valamint a klasszikus szövegek gyakori félrefordítását.

Ami pedig a szövegtudományokra vonatkozó megfontolásokat illeti, a *Társadalompoétika* javaslatot tesz egyrészt a szövegtudományok tudományrendszertani besorolásának újragondolására, másrészt meggyőzően igazolja, hogy a szövegtudományok valójában „társadalomtanok” is, nem pedig a társadalmi valóságtól elkülönült „szövegtanok” csupán, amelyeket egyébként a pozitivisták társadalomtudományok joggal rekeszthetnek ki a *valóságtudományok* köréből. Szabó Márton amellett érvel, hogy a retorikatudomány, a nyelvtudomány, az irodalomtudomány teoretikus szövegei az adott tudományág fogalmi kereteire épülő „társadalomtanokat” rejtenek magukban, vagyis olyan *háttérelméleteket*, amelyeket a társadalompoétikai szemlélet képes láthatóvá és a hermeneutikai elemzés tárgyává tenni. Ezek a „társadalomtanok” nem pusztán jól alkalmazhatók a társadalmi valóság különböző területeinek empirikus kutatásaiban, hanem egyszerűen nélkülözhetetlenek a társadalom *értelemvalóságként* történő megértése és kutatása szempontjából, s egyúttal előrajzolják egy *poétikai megalapozású társadalomelmélet körvonalait* (Szabó 2022, I. kötet: 12–13). A *Társadalompoétika* a két alapproblémát a három tudományág paradigmatisztikus elméleti szövegeinek a – tárgyalt szerzők tudomány- és társadalomelméleti álláspontjaira koncentráló – hermeneutikai elemzésével oldja meg.

A társadalom értelemteli konstitúciójának előfeltevéséből a társadalompoétikai szemlélet számára tézisformában az alábbi következtetések adódnak:

- a) A pozitivisták szemléletű társadalomtudományok hajlamosak ignorálni azt a tényt, hogy szükségszerűen „poetizáltak”, azaz emberi cselekvések és nyelv által teremtett és formált értelemvalóságot kutatnak. Az értelmet alapvetően másodlagos jelenségként és meghatározott tényként fogják fel, és szem elől tévesztik, hogy eleve nem létezik „embernélküli és értelmezésmentes”, nyelv és beszéd nélküli tulajdonképpeni „*objektív társadalmi valóság*”. A társadalmi jelenségek értelemszerűségének (*Sinnhaftigkeit*) fundamentális tényével az ún. szövegtudományok vetnek számot.
- b) A szövegtudományi megismerés számára a társadalom eleve *poétikusan*, azaz cselekvő módon – pontosabban: *nyelv(beszéd)cselekvések* által – formált, alakított értelemvalóságként tárul fel.

- c) A szövegtudományok a szociális értelemvalóság³ leírására saját, paradigmafüggő „társadalomtanokat” konstruálnak,⁴ s ezzel *mintát* adnak a társadalomtudományi megismerés számára az előfeltevések, az alapfogalmak, a problémafelvetések, a kutatási tárgyak és módszerek meghatározását illetően.
- d) A lényege szerint poétikai természetű szociális értelemvalóság felépülését, szerkezetét, működését az *értelmezésközpontú* (diszkurzív) társadalomtudományok a *cselekvés*, a *kommunikáció*, a *reláció* fogalmi triászával írják le (Szabó 2022, I. kötet: 14).

A *Társadalompoétika* három könyvében tárgyalt szövegtudományok – a retorikatudomány, a nyelvtudomány és az irodalomtudomány – *cselekvéseméleti* nézőpontból és fogalomalkotással paradigmafüggő módon olyan „társadalomtanokat” konstruálnak, amelyek minden társadalomtudományi megismerés referenciájaként szolgálnak. Az a, b, c, d tézisek által körülhatárolt konstrukciós térben a szövegtudományok először is a „nyelv-beszéd-szövegvalóság” képződésének, szerkezetének a leírásán (fogalmi megragadásán) keresztül megnyitják az utat a „társadalmi valóság” tulajdonképpeni megismerése előtt, másodsorú igazolják egyenrangúságukat, és empirikus elemzésekkel erősítik a tudománycsoport társadalomtudományi pozícióját,⁵ harmadszor egy új tudomány- és társadalomelméletet körvonalaznak.

A *Társadalompoétika* a társadalomtudományi diskurzus problémahorizontját radikálisan kitágítva *tudományelméleti kihívást* intéz a fejlődés „ptolemaioszi” fázisában rekedt pozitivista, objektivista-redukcionista társadalomtudományokhoz, polemikusan javaslatot tesz és felszólít egy új, feltáratlan tudásterületre való átlépésre, s ezzel a modern tudomány *értelmére* irányuló kérdés újrafogalmazására. A társadalompoétikai nézőpontváltás új helyzetet teremt a tudományos diskurzusban, lehetőség szerint felszólítja a pozitivista, objektivista-redukcionista társadalomtudományokat annak belátására, hogy „léteznek” egy számukra nem hozzáférhető, kizárólag a szövegtudományok által megismerhető *szemantikai-kommunikatív valóság*, amely egyáltalán lehetővé teszi a társadalmi értelemvalóság felépülésének bármilyen irányú filozófiai-tudományos megértését és kutatását. Szabó Márton arra figyelmezteti és inti az empirikus és normatív társadalomtudományok művelőit, hogy az ún. objektív valósághoz *kizárólag* a szemantikai-kommunikatív valóság

3 A valóságfogalmat specifikáló „társadalmi/társadalom” és „szociális/szocialitás” kifejezések használata során eltekintünk attól a szemantikai ténytól, hogy a modern szociológiai cselekvés- és rendszerelméletek (Max Weber, Niklas Luhmann), eltérő fogalomalkotási megfontolásokból, határozott különbséget tesznek a kettő között.

4 A d) állítás azzal a megszorítással értendő, hogy a *Társadalompoétika* nem vállalkozik rendszeres társadalomelmélet kidolgozására, a három tudományág „társadalomtudományi státusának vagy szerepének vizsgálata nem szisztematikus társadalomtan, hanem azoknak a területeknek és problémáknak a bemutatása, amelyeket az elemzett szerzők felvetettek, elemzéseim az általuk vizsgált kérdésekhez kapcsolódnak. Ezek a gondolatok azonban a társadalomtudományok szempontjából is fontos meglátások, még ha »szét is vannak szórva« könyvemben” (Szabó 2022, I. kötet: 14).

5 „A *Társadalompoétika* kötetiben arra teszek kísérletet, hogy egyrészt *szisztematikusan* áttekintsem a helyzettel adekvát tudományszakokat abból a szempontból, hogy milyen módon alapozhatják meg egy új szemléletű társadalomtudomány ismeretnanát és létezési módját, dominánsan az ismeretnanát. De legalábbis miként szolgálhatnak bázisul ilyen törekvésekhez.” (Szabó 2022, I. kötet: 15)

tényeinek, szerkezeteinek, feltételeinek a megismerésén keresztül lehet eljutni, s hogy az euroatlanti szellemi fejlődésben a görög-római kezdetektől fogva különböző formában léteznek a szociális valóság alternatív poétikai megközelítései, amelyeket azonban a modern pozitivisták tudományok irrelevánsá nyilvánítottak, és ideologikusan elfedtek.

A *Társadalompoétika* a modern tudományossághoz intézett kihívás, amely a társadalomtudományokat a valóságprobléma radikális újragondolására⁶ az ún. szövegtudományokkal való együttműködésére szólítja fel egy megalapozó diskurzus⁷ keretében. A Szabó Márton által provokált diskurzusban való részvétel nagymértékben hozzájárulhat a szövegtudományok társadalomtudományi relevanciájának, tudományelméleti orientációinak és tudományrendszertani pozíciójának konszenzusképes tisztázásához.

II.

A *Társadalompoétika* három könyvben elemzi a szövegtudományok paradigmáit, a klasszikus és modern szerzők társadalomelméletileg releváns írásait.⁸ Az elemzések célja a tudományelméleti álláspontok, valamint az írásokban rejlő reflektálatlan⁹ „társadalomtanok”, illetve a „társadalomra vonatkozó igaz állítások” társadalomelméleti irányultságú hermeneutikai rekonstrukciója. A retorikatudomány, nyelvtudomány, irodalomtudomány paradigmáit elemző három könyv tematikai-tartalmi és módszertani egységét az I. pontban bemutatott társadalompoétikai problémafelvetés, a poétikai tudomány- és társadalomelmélet megalapozására irányuló törekvés, az elemzésre kiválasztott paradigmaticus szövegben benne rejlő reflektálatlan „társadalomtanok” elemző feltárása és bemutatása teremti meg. A három könyvből felépülő monográfia a kiadó javaslatára három kötetben került kiadásra. Az egyes könyvek bevezetésre és részekre, a részek fejezetekre, ezek pedig fejezetpontokra tagolódnak, az első és harmadik könyvet korolláriumok egészítik ki, és a második kötet utolsó hat fejezete is korollárium jellegű. A kiegészítő „folyományok” a társadalompoétikai megközelítés empirikus kutatási alkalmazásait demonstrálják.

6 A valóságfogalom javasolt társadalompoétikai konstrukciójának összefoglalásához lásd feljebb.

7 A megalapozó diskurzus elsődlegesen tudományelméleti jellegű, de a „társadalom”, illetve „szocialitás” természetének előzetes tisztázása, a társadalomtudományi megismerés tárgyának előzetes meghatározása (valóságfogalom konstrukciója) értelemszerűen tárgyelméleti elemzéseket is szükségessé tesz; ezzel összefüggésben kell döntést hozni a cselekvés- vagy rendszerelméleti megközelítés viszonyát és alkalmazását illetően.

8 „Mindhárom diszciplína esetében a nagy paradigmák alkotják az átfogó tagolást.” (Szabó 2022, I. kötet: 16)

9 A „benne rejlik” kifejezés a szöveg jelentésvalóságában a *tartalmazás* és *implikálás* műveleti módján való *belső* strukturális kapcsolódások megjelölésére szolgál. A kérdés az, hogy az elemzett szövegekben háttérelméletként megjelenő reflektálatlan „társadalomtanok” hogyan, milyen elméletalkotási műveletekkel (megalapozás, kifejtés, igazolás) kapcsolódnak a retorikatudományi, nyelvtudományi, irodalomtudományi munkák alapjául szolgáló nézőpontokhoz, problémafelvetésekhez, tartalmi kifejtésekhez. Ebben a vonatkozásban értelemszerűen kivételt képez a beszédaktus-elmélet John Searle által kidolgozott változata (vö. Szabó 2022, II. kötet, IX-X. fejezet, 183–221), amely a nyelvelméletet a cselekvés (és intézmény) fogalmára alapozott társadalomelmélet részeként fogja fel, valamint a kommunikatív cselekvés Jürgen Habermas által kidolgozott elmélete, amely a beszédaktus-elmélet austinii alapváltozatát konstruktív módon beépíti kritikai társadalomelméletébe (vö. Szabó II. kötet, XI-XII. fejezet, 224–257).

Az első könyvet alkotó hermeneutikai rekonstrukciók egysége a következő axiomatikus állításokon és következtetésen alapul:

(1) A retorika mint társadalomtudomány megalapozása és elismertetése lehetséges, mert a klasszikus és modern retorikai szövegekben nem rendszeres módon kifejtett implicit „társadalomtanok” körvonalazódnak. Ezek szemantikai tények, amelyek a retorikatanok társadalmi feltételezettségét és társadalomformáló aktivitását bizonyítják. A szónok és közönség társadalmi kapcsolatának fogalmi leírásaiban implikált „társadalomtanok” hermeneutikai elemzése lehetővé s egyúttal szükségessé teszi a szakítást a modern retorikatanok metanyelvi, valamint a „retorika és a társadalom viszonyát *interface* viszonyként” megragadó megközelítésekkel, amelyeknek nincs érdemi mondanivalójuk a „társadalom reális valóságáról”, s így nem is képesek a retorika társadalomtudományi státusának az igazolására.¹¹

(2) A nyelv felépülésének, használatának módját és formáit tekintve *retorikai és nyelvpragmatikai* jellegű, amiből az következik, hogy nem létezik retorikamentes tiszta vagy természetes nyelv (Friedrich Nietzsche, Paul Ricœur, Paul de Man), s hogy a retorikai nyelv maga cselekvés a beszéd, írás, olvasás, hagyományozás módozataiban.

(3) A nyelv- vagy beszédcselekvésként felfogott retorika – mint *társadalmi cselekvés* (Kenneth Burke) vagy *diskurzus* (Paul Ricœur) – paradox módon megelőzi a nyelvet: a retorika a nyelv aktualizálásának, az értelem nyelv általi kifejezésének a lehetőségfeltételét és médiumát jelenti. A paradoxon abban rejlik, hogy az értelemaktualizálás során sem a cselekvés, sem a diskurzus nem képes függetlenedni a nyelvtől, vagy „kilépni” belőle! A retorikatanok egyúttal a nyelv cselekvés- és diskurzuselméletei, s így „társadalomtanok” is.

(4) A társadalmi értelemvalóság alapszerkezetét és folyamatszerű létezését (működését) tekintve retorikai-metaforikus jellegű *poétikus* valóság, amely konkrét emberi cselekvésekben, illetve interakciókban formálódik, és eredendően kontingens. Ezt a valóságot a társadalomtudományok nem valami nyelvtől és cselekvéstől független „objektív dologként” ismerik meg általános és elvont fogalmak segítségével.

(5) A *Társadalompoétika* álláspontja szerint minden társadalomtudományi megismerésnek ebből a *valóságértelmezésből* mint szükségszerű megalapozó tényállásból kell kiindulnia, s a retorikát egyenrangú partnerként vagy a tudományok vezetőjeként (Ernesto Grassi, Paul Ricœur) kell elfogadni és elismerni, ha nem akarja tárgyát, a „reális társadalmi valóságot” a pozitivizmus objektivitásideológiájával elfedni és meghamisítani. Itt fontos hangsúlyozni, hogy a „szövegtudományok” is „valóságtudományok”, amelyek a természetivel szemben a *szemantikai valóságot* ismerik meg, és igazságigénnyel szemantikai tényeket rögzítenek. A *Társadalompoétika* érdeklődése ennek a természetitől radikálisan – *kategoriálisan* vagy *emergensen* – különböző értelemvalóságnak az elemzésére vállalkozik.

10 A monográfia *Retorika* című első könyve bevezetésből, két részből, tizenhét fejezetből, három korolláriumból, összesen száztizenhat alfejezetből áll. Az első könyv a következő szerzők társadalompoétikai szempontból releváns írásait elemzi: Arisztotelész, Cicero, Dante, Cristoforo Landino, Angelo Poliziano, Leonardo Bruni, Giovanni Pico, Caluccio Salutati, Gianfrancesco Pico, Giambattista Vico, Friedrich Nietzsche, Ernesto Grassi, Chaïm Perelman, Kenneth Burke, Henry Johnstone, Paul Ricœur, Paul de Man.

11 Vö. Szabó 2022, I. kötet: 28.

A második könyvet alkotó hermeneutikai rekonstrukciók egysége a következő axiomaticus állításokon és következtetéseken alapul:

(1) A nyelv társadalmi jelenség, a nyelvi valóság „része”, megalkotója, érvényes megismerési nézőpontja a társadalmi valóságnak, így a nyelvtudomány tárgyát és módszerét tekintve társadalomtudománynak is tekinthető. A lingvisztika a nyelvjelenség kutatása során egyúttal „a társadalom *nyelven kívüli reális* vagy *objektív* valóságára vonatkozóan is tesz tudományosan érvényes megállapításokat”, kutatásaiban közelíti a két valóságterületet, valamint relativizálja az uralkodó megismerési módot, amely a szubjektív (szellem, tudat, nyelv) és objektív (társadalom) dichotómiát vetíti rá az értelemvalóságra. A tárgyalta nyelvtudományi paradigmák nem rendszeres formában „társadalomtan” implikálnak, vagy mint azt John Searle és Jürgen Habermas cselekvésemeléletei demonstrálják, a szociológiával együttműködve nemcsak megteremtik a rendszeres elméletalkotás feltételét, hanem bevonódnak a társadalomelmélet kidolgozásába, annak nézőpont-, tárgy-, módszermeghatározó elemévé válnak.¹³ Ennélfogva a nyelvtudomány társadalomtudományi státusának igazolása és bizonyítása során a második könyv alapvető célja és feladata a lingvisztikai valóságmegértés társadalompoétikai nézőpontból történő elmélyítése, a tárgy- és módszermeghatározások pontosítása, s ehhez kapcsolódva új kutatási irányok kijelölése.

(2) A strukturalizmushoz tartozó (Saussure), a pragmatikai beszédaktuselméletet (Austin, Searle) és szintén pragmatikai jellegű műveleti szövegtant kidolgozó szerzők (Beaugrande, Dressler) írásainak elemzése a *nyelvi* és a *társadalmi* valóság „találkozásának” problémájára összpontosítanak, a két valóságnak vagy a valóság két dimenziójának a „kapcsolódását” és kölcsönös „egymásra hatását” vizsgálják. A nyelvtudomány e három paradigmaticus irányzatának más a vizsgálati tárgya: nevezetesen a szó, a mondat és a szöveg. A *Társadalompoétika* első rendű célja a szó-mondat-szöveg hármasságában felépülő nyelvi tagoltságok és a társadalmi valóság konstitúciójára *utaló* cselekvési struktúrák kapcsolódásának és egymásra hatásának a feltárása.¹⁴ Szabó Márton annak bemutatására törekszik, hogy a két valóságstruktúra hogyan *jelenik meg* egymásban, a tárgyalta

12 A monográfia *Nyelvészet* című második könyve bevezetésből, három részből, huszonegy fejezetből, összesen kilencvenkét alfejezetből áll. A második könyv a következő szerzők társadalompoétikai szempontból releváns műveit elemzi: Ferdinand de Saussure, Noam Chomsky, John Austin, John Searle, Petőfi S. János, Robert de Beaugrande, Wolfgang Dressler, Claude Lévi-Strauss, Jürgen Habermas, Teun van A. Dijk, Ernesto Laclau, Paul Ricoeur, Clifford Geertz. A második könyv hat fejezete a társadalompoétikai megközelítés empirikus társadalomkutatási alkalmazásait és hatását demonstrálja.

13 Vö. 7. lábjegyzet, valamint Searle 2000, 2017; Habermas 1982.

14 Ebben a vonatkozásban Ferdinand de Saussure strukturalista nyelvelmélete kivételt képez. A Saussure írásában előfeltételezett vagy implikált „társadalomtan” ugyanis, feltehetőleg Emile Durkheim szociológiáját követve, nem cselekvéseméleti, hanem rendszerelméleti irányultságú (vö. Szabó 2022, II. kötet, I-II. fejezet, 25–66).

szerzők elméletei hogyan írják le kölcsönös függésüket és egymásra hatásukat,¹⁵ s hogyan igazolják és bizonyítják ezzel azt az állítást, mely szerint a nyelvtudomány szemléletmódját, problémafelvetését, konkrét elméleti megoldásait tekintve „a nyelven túli reális valóságról szóló tudomány” (Szabó 2022, II. kötet: 17).

(3) A *Társadalompoétika* alapvető törekvése annak szemléltetése és bizonyítása, hogy a nyelven kívüli társadalmi valóság csak a nyelvi valóság *belső* nézőpontú nyelvimmunens elemzésén keresztül közelíthető meg.¹⁶ A második kötet alapállítása szerint a nyelvtudományi paradigmák szövegeinek az elemzése három, a *viszony* (megkülönböztetés) fogalmát specifikáló állítás, illetve tematizáció mentén meghatározzák a kifejtés nézőpontját, és „kirajzolják a társadalmi valóság tudományos vizsgálatának *nyelvtudományi alapjait... általános alapvonásait*” (Szabó 2022, II. kötet: 17–18).¹⁷ Az alapállítás tartalma három pontban foglalható össze:

(a) A *belső* nyelvi és a *külső* nem nyelvi (társadalmi) valóság *interface viszonya*: „Ha lehet rangsorolni, könyvünk témája szempontjából talán ez a legfontosabb vonás. A nyelv bármely létezési módja viszonylagos önállósággal rendelkező jól strukturált realitás, amely ugyanakkor állandó kölcsönhatásban áll a külső tényezőkkel.” (Szabó 2022, II. kötet: 18)

(b) Az egyéni és társadalmi *kölcsönviszonya*. Ehhez a ponthoz fontos megjegyezni, hogy másokhoz hasonlóan, de sajátos módon a *Társadalompoétika* antropológiai-ontológiai feltevésekre támaszkodva átértelmezi a nyelvtudományi elméletekben megjelenő egyén/társadalom megkülönböztetést. Az átértelmezés kifejezett célja a pozitivistá objektivistá-redukcionista társadalomtudományi megismerés alapjául és kiindulópontjául szolgáló szubjektum-objektum, illetve szubjektív-objektív dichotómia relativizálása. A társadalompoétika számára ugyanis a cselekvő-értelmező ember jelenti a lételméleti ismeretelméleti alapot és nézőpontot, amely lehetővé teszi a valóságfogalom új konstrukcióját. „Az *individuális léten túli valóság* először is lehet *objektív* (a), vagyis olyan valóság, amelyet semmilyen konkrét emberi cselekvés nem érintett, legfeljebb gondolunk róla valamit. Alapvetően ilyen az a természeti valóság, amely már az ember földi megjelenése előtt is létezett, ma is létezik, és feltehetően akkor is létezik majd, ha már nem lesz emberi

15 A „*Társadalompoétika* második könyve egyetlen kérdés megválaszolására törekszik: hol s miként találkozik a nyelvi és a társadalmi valóság, miként *interferál* a két terület egymással, s mit tud erről a találkozásról mondani a nyelvtudomány, valamint hogyan használja fel ezt a viszonyt több tudás is a társadalom reális valóságának a leírására. Ez azonban nem teljesen új kérdés: a szociolingvisztika és a kognitív nyelvészet éppen azt vizsgálja, hogy *miként hat a nyelvre az ember objektív* társadalmi és a mentális valósága, hogyan lehet a nyelvet pontosabban és alaposabban megérteni, ha a vizsgálatba bekapcsoljuk a nyelven kívüli, de a nyelvet *meghatározó* objektív tényezőket, például a nyelvhasználó életkorát, társadalmi státusát, mentális állapotát, pszichikumának működését és másokat. Nem elvitatva ezeknek a kutatásoknak az eredményeit, én itt az összefüggés kevésbé vizsgált oldalával kívánok foglalkozni: azzal, hogy *miként van jelen a nyelvi valóság a társadalmi valóságban*, és miként veti fel ezeket a problémákat a nyelvtudomány.” (Szabó 2022, II. kötet: 11)

16 A *Társadalompoétika* ezen a ponton kifejezetten kapcsolódik a filozófia nyelvi fordulatához. „*Nyelvem határai* jelentik világom határait.” (Wittgenstein 1989: 5.6, 70)

17 Kiemelés: Cs. K. L. Ehhez lásd még a tanulmány I. 1, 2, 3, 4 pontjait.

lény az univerzumban. Ezek létezése és törvényei nem függenek az emberi megismeréstől és akaratoktól, miközben a bizonyos szegmenseivel kapcsolatba kerülő ember képes megismerni és alakítani ezt az objektív valóságot. A *reális* (b) valóság fogalma azt fejezi ki, hogy az ember egyéni és közösségi, verbális és nem verbális tevékenysége révén alakítóan hat az általa elérhető valóságra, amely nem objektív a fenti értelemben, ugyanakkor reális léttel bír. Az egyes egyén számára adottság ugyan, de nem ember nélküli objektív valóság, hanem másvalakik által alakított társadalmi valóság. Vagyis érvényes valóság: ez maga a *hagyomány*, az *intézmény*, a *szervezet*, amiket az individuum készen kap, ezért is tévesztjük össze gyakran a természeti objektivitással. A *poétikus* (c) valóság viszont azt a valóságot jelenti, amely kivezet mind az objektív, mind a reális valóság keretei közül. Artefactum tehát, ami azonban nemcsak a fantázia önkényes és korlátlan szárnyalása lehet. Ugyanis a „poézis” az általános emberi képzelőerő és alkotóképesség megnyilvánulása, ami akár a köznapi tettekben is megjelenhet. Vico ezt nevezte ingéniumnak, Chomsky a mondatalkotás szabadságának, a művelti szövegten képviselői pedig az intertextualitás nyitottságának. Semmi sem indokolja, hogy az embernek ezt az egyedülálló képességét csak azért ignoráljuk, mert képtelenségeket is ki tudunk találni.” (Szabó 2022, II. kötet: 20)¹⁸

(c) A társadalom és nyelv kapcsolódása *értelmezések viszonya*, vagy másként: az ember cselekvő, intézményi-szervezeti létezésének minden formája és módja *viszonyokon és értelmezéseken* nyugszik (vö. Szabó 2022, II. kötet: 21–23).

A három állítás körvonalazza a hermeneutikai elemzések tárgyának (viszonyok/értelmezések) és módszerének a kapcsolódásait, a rekonstruált metanyelvi szövegek pedig – a *saját nyelvi valóságukon belül* (!) – a társadalmi valóság megismeréséhez vezető paradigmáfüggő kutatási pályákat jelölnek ki.¹⁹

C. Irodalomtudomány²⁰

A harmadik könyvet alkotó hermeneutikai rekonstrukciók egysége a következő axiomaticus állításokon és következtetéseken alapul:

18 Első és utolsó kiemelés: Cs. K. L. Az új társadalompoétikai valóságfogalom ismérvei eszerint az ember (a) mint cselekvő-értelmező létező közvetlen egyéni nézőpontjából: *individualitás és szubjektivitás*, az ember (b) mint természeti-társadalmi létező közvetett struktúranézőpontjából: *objektivitás* (természet), *realitás* (társadalom), *poézis* (társadalmon belül).

19 Ezzel kapcsolatban ismételtelen szükséges megjegyezni, hogy a *Társadalompoétikának*, hasonlóan Szabó Márton diszkurzív politikatudományához (vö. Szabó 2016), *hipertext* jellege van (vö. 2. lábjegyzet). Az elemzett metanyelvi szövegek – mint a szociális világ filozófiai-tudományos értelmezései vagy diszciplína- és paradigmáfüggő leírásai – a társadalompoétikai megismerés számára a tárgy (nyelv/társadalom) *nem reflektált megértéseként* jelennek meg, analóg módon a mindennapi életvilági megértés és a specifikus tudományos értelmezés (reflektált megértés) különbségéhez. A társadalompoétika a valóságfogalom újra meghatározásának az összefüggésében amellet érvel, hogy ezek a szövegek egy fölérendelt, általunk *hipertextnek* nevezett nézőpontból további értelmezésre szorulnak.

20 A mongoráfia *Irodalomtudomány* című harmadik könyve bevezetésből, három részből, huszonhárom fejezetből, három korolláriumból, összesen százhuszonegy alfejezetből áll. A harmadik könyv a következő szerzők társadalompoétikai szempontból releváns műveit elemzi: Roman Jakobson, Roland Barthes, Jacques Derrida, Hans-Robert Jauss, Wolfgang Iser, Eric Donald Hirsch, Stanley Fish, Lukács György, Lucien Goldmann, Theodor Adorno, Raymond Williams, Alan Sinfield, Friedrich Kittler, Hans Ulrich Gumbrecht, Jerome McGann, Fogarasi György, Hites Sándor, Gyáni Gábor. A hermeneutikai rekonstrukciókat tartalmazó fejezetek mellett a harmadik könyv korolláriumai a tudományterületek kapcsolódásait szemléltetik.

(1) Az irodalom és az irodalomtudomány társadalomtudományi státusa problematikus, függetlenül attól a ténytől, hogy a műalkotások (szépirodalmi szövegek) emberi konstrukciók, a reális-poétikus társadalmi valóság jelenségei. Ez nemcsak a mindennapi befogadás (olvasás) életvilági diskurzusaiban számít magától értetődőnek, hanem a tudomány diskurzusaiban is, ahol a műalkotások esztétikai megismerése előfeltételezi a művészettörténeti és művészetszociológiai összefüggések ismeretét. Ennek ellenére bizonyításra szorul, hogy a szépirodalmi műalkotások tudományos megismerése, az irodalomelmélet „a társadalom reális valóságának megismeréséről és természetéről is közöl érvényes és igaz ismereteket” (vö. Szabó 2020, III. kötet: 9).

(2) A harmadik könyv *alapkérdése* nem az, hogy az elemzett irodalomtudományi paradigmákban a strukturalista-formalista, olvasásközpontú, posztmarxista irodalomelméletek tematikusan milyen „társadalomtanokat” körvonalalznak,²¹ s hogy ezek fontosak-e az irodalmi műalkotások megismerése szempontjából, és milyen értelemben, hanem az, hogy az irodalomtudomány képes-e polemikus találkozási pontokat, közös problémásközpontokat kínálni, és érvényes (igaz) tudással, vagyis alkalmazható megközelítésmódokkal és ismeretekkel szolgálni a társadalomtudományok számára.²² Ilyesfajta találkozás jön létre, amikor a strukturalizmus irodalomelméleti kutatásaiban „a művet a szöveg váltja fel”, ami lehetővé teszi, hogy minden emberi cselekvés és alkotás értelmét, s magát az értelmet, mint *önmagát létrehozó szöveget* határozzák meg.²³

(3) A művészeti diskurzusok fajtái és szintjei közötti funkcionális különbséget szem előtt tartva az irodalmi műalkotások mindennapi befogadásának életvilági diskurzusait szigorúan el kell választani az irodalomtudományi megismerés diskurzusaitól. Az első esetben az irodalmi termék ún. élvezeti értéke (szórakozás- és katarzisélmény) a meghatározó, az olvasás elsődlegesen a befogadó élményszférájában az átélés síkján, a „beleérző megértés” módján fejt ki hatását; az átélés- és élménykötött megértésnek ezen a szintjén közömbös a termékkel kapcsolatos igazságkérdés, lényegében az is, hogy műalkotásról van-e szó. A második esetben az irodalmi termék élvezeti értékét, a befogadás élményszféráját zárójelbe teszik (kivéve a katarzisélményt!), s a műalkotás értelmére irányuló kérdésekre adott teoretikus válaszok összefüggésében,²⁴ a szép/rút megkülönböztetés versengő értelmezéseinek vitájában döntenek az esztétikai megismerés *tárgyát* meghatározó igazságkérdésben: az adott termék műalkotás-e vagy sem, a művészeti diskurzushoz, azaz

21 Itt értelemszerűen kivételt képeznek a harmadik könyv harmadik részében tárgyalt posztmarxista esztétikai elméletek.

22 „Úgy vélem a *Harmadik könyv* egésze ennek meggyőző és egyben részletes bizonyítékát nyújtja. Tanulmányozva az irodalomtudomány paradigmáinak alkotóinak a munkáit, meglepően nagy mennyiségben és invenciózus értelmezésben találok ilyen gondolatmenetekkel. Sorolnék közülük néhányat: tükrözés versus konstrukció, az alkotói (poétikai) attitűd egyetemessége, az értelmezési és történeti-társadalmi konnotáció meghatározó jellege, a társadalmi általános előállása, a tudomány tárgyának a létrehozása, az irodalmi és a társadalmi cselekvések hasonlósága, a múlt és a jelen viszonya, a fiktív valóság realitása, a kommunikatív ember jelenléte, a kettős reprezentáció kérdése, a jelentőség mint szelekció, a társadalomértelmezés alapjai, a jelentés és a jelenlét viszonya, a kultúra politikai természete és az elkötelezettség kérdése, a technikai médiumok jelentést és társadalmat formáló vonásai, az erőszak jelenségei, a dialogikus valóság, a multimédiás elektronikus szövegtekst megjelenése a társadalom életében.” (Szabó 2022, II. kötet: 9)

23 Vö. Szabó 2022, III. kötet: 56–65.

24 A művészet értelemkérdései: Mi a művészet? Mi a műalkotás? Műalkotások (művészet) léteznek: ez hogyan lehetséges, milyen feltételek alapján?

a szépirodalomhoz tartozik-e vagy sem. Kizárólag ennek alapján tehetők fel az irodalmi mű igazságigényével, hitelességével stb. kapcsolatos további kérdések: milyen eszközökkel, milyen formában, hogyan ábrázolja a világ *objektív, reális, poétikus* valóságát, azaz milyen tényleges és lehetséges valóságokat ír le.

A harmadik könyv negyedik részének XIX. fejezetében Szabó Márton – mintegy az értelmet (társadalmi valóságot) a szöveg jelentésvalóságára redukáló felfogások *hallgatólagos* kritikájaként – új perspektívába helyezve definiálja a társadalompoétika valóságfogalmát.

Nyilvánvaló ugyanis, hogy van egyrészt a *tárgyi* valóság, tudományos műszavakkal szólva a fizikai, kémiai, biológiai valóság, amit közvetlenül érzékszerveinkkel fogunk fel agyunk és pszichikumunk aktív részvétele révén, a tudós meg a műszereivel. Ez maga a *természeti* valóság. Ez lenne a realitás vagy a reális valóság. Van másrészt az a *szimulált vagy fikcionális valóság*, amit a technikai médiumok mutatnak fel, nagyrészt a realitás alapján, de ettől egyre jobban eltávolodva, hiszen a komputer már minden ízében maga hozza létre a látottakat és hallottakat. Nevezzük ezt szellemi vagy tudati valóságnak is. Van azonban a valóságnak egy harmadik területe is, amely a tárgyi-dologi és a szellemi-mediális valóság kölcsönös és összetett egymásba hatolása, vagyis ezek *interface* valósága. *Ez maga a társadalom, a társadalmi valóság, amely mindig dologi és szellemi, adott és elképzelt kölcsönös egymásba olvadása és realizálódása.* Számos téves elképzelés forrása a tárgyi, mediális és interface valóságterületek összekeverése, egyik kijátszása a másik ellenében. Csak néhány évtizede kezdett megrendülni az az elképzelés például – bár még ma sem veszítette el domináns pozícióját –, mely szerint csak az ember fizikai, dologi-tárgyi tette valóságos cselekvés, a mediális tett pusztán csak beszéd, fecsegés, fantáziálás. Holott mindkettő valóságos cselekvés, jóllehet *másként* valóságos tettekről van szó. (Szabó 2022, III. kötet: 399)

A harmadik könyvben tárgyalt irodalomelméletek szerzői paradigmafüggő nézőpontokból értelmezik a szövegszerű nyelvi valóság(ok) autonóm önszervező felépülését, s elemzéseikkel a társadalompoétikai megközelítés jogosultságát igazolják.

IV.

A *Társadalompoétika* ismeretelméleti-módszertani álláspontjával és a fogalomképzéssel kapcsolatos kiegészítő megjegyzések:

(1) A *Társadalompoétika* tudományelméletének kinyilvánított célja, hogy a hazai társadalomtudományi diskurzusból új reflexiós szintre emelje a pozitivistá tudományfelfogással folytatott vitát, amely lényegében Vico fellépésével kezdődött, és a 19. században a pozitivistá szociológia keletkezésével máig tartóan zajlik. E cél megvalósítása érdekében Szabó Márton a tudományfogalom újragondolását javasolja, s ezzel a társadalomtudomány értelmére irányuló kérdést újratárgyaló ún. *megalapozó* tudományelméleti diskurzust kezdeményez. Amellett érvel, hogy a szövegtudományi megismerés bemutatott teljesítményei alapján szükségessé vált a megismerés különböző területeinek, vagyis a nézőpont, az ismerettárgy (társadalmi/nyelvi valóság) és a módszer (értelemmegértés/

értelmezés/magyarázat) fogalmainak az újra meghatározása.²⁵ Ezzel kapcsolatban azonban szükséges felhívni arra a figyelmet, hogy a 19. század végén és a 20. század első harmadában, s azt követően már több mértékadó tudományelméleti vita is lezajlott, amelyekben a szellem és természet vagy a kultúra és természet szembeállításaira alapozva bírálták a pozitivista-természettudományi objektivizmust, s a szellem, az érték, a kultúra, az értelem, a cselekvés stb. fogalmi konstrukcióival a társadalmi valóság értelmezését radikálisan leválasztották a természeti szféráról.²⁶ Bár erre történik utalás,²⁷ azonban a *Társadalompoétika* hatástörténeti jelentőségének helyes megítélése szempontjából fontos tudatosítani és szemantikai tényként kezelni, hogy a klasszikus humán tudományokat Szabó Márton műve vonja be a szociális valóság és az értelem természetéről folyó vitába. Ezzel még inkább ismeretelméleti-módszertani evidenciának számít, hogy az, amit társadalmi vagy szociálisnak tekintünk, elsődlegesen olyan *értelemvalóságként* adott a tudományos kutatás számára, amelynek felépülése: (a) kategoriálisan levezethetetlen a fizikai-kémiai-biológiai létezőkből, (b) nem értelmezhető a természetivel analóg módon, és (c) a pszichikai-tudati szféra felől sem ragadható meg fogalmilag.²⁸

(2) A módszer problémájának megoldását illetően hangsúlyozni kell, hogy a három tudományág paradigmatiszuszövegeinek „lassú olvasása” és „értelmező újraírása” nem tekinthető a kiválasztott szövegek pusztán „rekapitulációjának”: a kifejezés félrevezető lenne, nem alkalmas az alkalmazott módszer megjelölésére, jellemzésére. A rekapituláció eljárása az elemzés tárgyát képező szöveg jelentéstartalmának az „ismétlő összefoglalását” jelenti, s az eredménye legfeljebb „kompendiumnak”, a tartalom „sűrített kivonatának” tekinthető, nem pedig a szöveg „értelmező újraírásának”. A rekapituláció csak a szöveginterpretáció első lépése lehet. A „társadalomtanok” kifejtetlensége által megkövetelt cél a társadalompoétikai tudomány- és társadalomelmélet megalapozása, kidolgozása, amely módszertanilag a „társadalomtanok” szövegimmanens interpretatív kibontását – vagy másként: *hermeneutikai rekonstrukcióját* – igényli. A *Társadalompoétika* módszere ennek megfelelően a hermeneutikai rekonstrukció, az elemzett szöveg specifikus, szigorúan szöveghez kötött nézőpontból történő „újrakonstruálása”, amelynél az ismétlő összefoglalás pusztán a továbbgondolás, egy új problémahorizont megnyitásának az előfeltétele. A *Társadalompoétika* alkalmazott módszere a hermeneutikai rekonstrukció, nem pedig a dekonstrukció, amely magának a szövegértelmezés módszerének a tagadásaként határozza meg önmagát. A dekonstrukció a szöveget a megkülönböztetések felszámolásával – a dedifferenciálás műveleteivel – olyan *elemi* értelemszintre bontaná vissza, ahol a társadalompoétika problémafelvetése, törekvései értelmezhetetlenné válnának, s óhatatlanul az ideológiakritika irányába vinné az értelmezést.

25 Vö. I. pont a, b, c, d tézisek.

26 Itt elsősorban a szociológia második alapításának (Emile Durkheim, Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Max Weber), a tudásszociológia irányzatának klasszikus szerzőit (Max Scheler, Mannheim Károly, Alfred Schütz) illendő megemlíteni, de természetesen idetartozik a filozófia nyelvi fordulata (linguistic turn) is.

27 Vö. Szabó 2022, I. kötet: 12–13, valamint 6. lábjegyzet.

28 Ez utóbbi szembeállítást illetően például már a 19–20. század fordulójának tudományelméleti vitáiban tisztázták az értelemmegértő pszichológia (Wilhelm Dilthey) és az értelemmegértő szociológia (Max Weber) közötti különbséget (vö. Cs. Kiss 2011: 47–75).

Ehhez kapcsolódva a monográfia módszertani erényeként ugyancsak jelezni kell a demarkációs szabály (elv)²⁹ következetes alkalmazását. A szövegtudományok elméleti paradigmáiban rejlő „társadalomtanok” elemzése során Szabó Márton (a) szigorúan elválasztja a szövegimmanens leírás és a szövegen kívüli, külső szempontokhoz igazodó (szövegtranszcendens) értékelés műveleteit, (b) kizárja az ideológiakritika és a dekonstrukció módszertani lehetőségeit, (c) a megismerési célt a hermeneutikai rekonstrukció (interpretatív leírás) módszerének alkalmazásával valósítja meg.

(3) A „társadalomtan” kifejezés a társadalompoétika alapproblémáját és központi fogalmát jelöli, de a szövegben gyakran előfordul a „társadalomelmélet” kifejezés is. Tekintettel a „tan” (*Lehre, doctrine*) és az „elmélet” (*Theorie, theory*) kifejezések etimológiájára, valamint az „elmélet” (*theorin*) eredeti görög filozófiai jelentésére – az „államtan” és „államelmélet” megkülönböztetésével analóg módon³⁰ –, a következő különbségtételt és használatot javasoljuk: az elemzett szövegekben a szerzők felfogását a „társadalomtan”, a társadalompoétika álláspontját pedig a „társadalomelmélet” kifejezéssel lehetne jelölni. A javasolt megkülönböztetés következetes alkalmazása egyrészt összhangban lenne Szabó Márton nyelvimmanens cselekvésfogalmon alapuló problémaorientált „társadalomelméleti” álláspontjával,³¹ másrészt nem utalna vagy kötelezne semmilyen szövegfüggetlen külső megfigyelői pozíció elfoglalására. Szabó ugyanis abból indul ki, hogy a tárgyalt szövegtudományi paradigmák referenciális módon cselekvéselméleti „társadalomtanokat” tartalmaznak vagy implikálnak, így ezek csak a hermeneutikai rekonstrukció *belső* nézőpontjából közelíthetők meg, még akkor is, ha a *Társadalompoétika* lényegében „hipertext”, vagyis olyan szöveg, amely a retorikai, nyelvtudományi, irodalomtudományi elméletek (értelmező szövegek) társadalomelméleti irányultságú összefoglalása.³² A külső nézőpontot az jelentené, ha a szerző kilépne az előfeltételezett, a „lassú olvasás” és „újraírás” műveleteivel érvényben tartott hermeneutikai körből, ha például egy filozófiai vagy szociológiai társadalomelméletekből konstruált modellhez³³ viszonyítva, azzal összemérve elemezné a kiválasztott szövegeket. Ebben az esetben a szövegeket „objektív dologként” kezelnénk, s az interpretáció öntudatlanul az objektivista-redukcionista társadalomtudományi módszernek engedelmesskedne.³⁴ A társadalompoétika sem problémafelvetését, sem alkalmazott módszerét tekintve nem tesz lehetővé ilyesfajta külső nézőpontot!

(4) A „társadalom” és az „állam” fogalma az újkori-modern államfejlődés – a központosított rendi monarchiákból az abszolutizmusba történő átmeneti korszak – szemantikai találmánya. Az államtól elkülönült társadalom fogalmát nem ismerték sem az archaikus magaskultúrákban, sem a görög-római antikvitásban, sem pedig a középkori feudalizmusban. A társadalmi-kulturális evolúció folyamatának stratifikációs differenciálódás által meghatározott korszakaiban az „állam” volt a „társadalmi” hierarchikusan átfogó,

29 A demarkációproblémához lásd Cs. Kiss 2021a: 85–117.

30 Vö. Cs. Kiss 2021b: 241–243.

31 A társadalomelméleti álláspont kifejtését Szabó nem tekinti rendszeresnek (vö. Szabó 2022, I. kötet: 14).

32 Szabó Márton hangsúlyozza, hogy „nem retorikai, nyelvészeti vagy irodalomelméleti tanulmányokat ír” (Szabó 2022, I. kötet: 18). Azonban ebből nem következik, hogy hermeneutikai rekonstrukcióit *külső* nézőpontból hajtja végre, mivel a *Társadalompoétika* hipertext jellege megteremtí az átjárás lehetőségét a külső és belső nézőpontok között.

33 A modell lehetne egyén- vagy közösség-nézőpontú, cselekvés- vagy rendszerelméleti konstrukció.

34 Vö. Szabó 2022, III. kötet: 47–80.

centralizáló intézményesülés: a „társadalom” mint olyan egyáltalán nem létezett, és a társadalmi kapcsolatok minden (politikai, jogi, vallási, gazdasági, művészi, magánéleti stb.) fajtája csak az „állami” érvényességi körén belül rendelkezett saját értelemmel, csak az „állami” nézőpontjából volt értelmezhető. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt a szemantikai tény is, hogy az államjelenségnek szintén nem volt meg az általunk ismert és megszokott modern fogalmi kifejezése, így a társadalom/állam megkülönböztetés visszavetítése elkerülhetetlenül interpretációs félreértésekhez vezet. Ugyanakkor e politika- és jogközpontú „társadalmak” leírására a szociológiai államelmélet meghatározó képviselői, mindenekelőtt Georg Jellinek és Max Weber, használják az állam fogalmát, azaz beszélnek archaikus, antik, feudális államokról (egyiptomi, kínai, középkori frank állam stb.), de ebben az értelemben alkalmazza Niklas Luhmann is a „politikai társadalom” kifejezést e korszakok szociális képződményeire. A görög „polis”, a római „respublica”, a középkori „regnum” fogalmait ezt a szemantikai tényállást fejezik ki, s különösen nyilvánvaló ez a *Társadalompoétika* első könyve első részének I–V. fejezeteiben tárgyalt retorikatanok cselekvéseméleteinek implikátumaiként megjelenő „társadalomtanokban”. Ily módon a retorikatanok keletkezését és hatásmechanizmusát meghatározó kontextust, a szónok és közönség viszonyában megjelenő „társadalmiság” és „társadalomalakítás” előfeltételeit és keretét nem „a társadalom” vagy „a társadalmak” jelentik, hanem a politikai, jogi, vallási-kulturális, gazdasági, háztartási stb. funkciókat intézményesen átfogó, egy központból integráló, a csoportszerkezet alakulását szabályozó görög, római, itáliai „városállamok”, illetve „római birodalmak”. A retorikatanok elemzései bizonyítják, hogy a szónok, illetve az „elmélet” elsődlegesen és alapvetően a politikai, jogi, vallási-kulturális, magánemberi terület (háztartás) diskurzusaiban, azaz az „államin” keresztül találkozik a közönséggel, illetve a közönségre gyakorolt társadalomformáló hatás csak államra vonatkoztatott módon értelmezhető. Az első könyv első rész VI–VII., valamint a második rész VIII–XVII. fejezeteiben tárgyalt retorikaelméletek keletkezését és hatásmechanizmusát meghatározó kontextus már a modernitás korszaka, amelyben létrejönnek a társadalom és az állam szemantikai megkülönböztetésének strukturális előfeltételei. A társadalom/állam megkülönböztetés a 16–19. században strukturális magától értetődőséggé vált, és csak a szociológia megjelenésével kezdődik el érvényességének megkérdőjelezése. Ekkortól már világosan megkülönböztethetők a filozófiai és tudományos (ti. szociológiai) társadalomelméletek is, azonban a „társadalom” vagy „szocialitás” fogalma csak a szociológiai elméletekben tartalmazza és implikálja az „állam” fogalmát!³⁵

A retorikai paradigmák társadalomkutatásban történő alkalmazhatóságát empirikusan bizonyító első, Hitler *Mein Kampf*-ját elemző korollárium is – amely a modern totális államok totalitáriussá válásának az összefüggésében értelmezhető megfelelően³⁶ – világosan jelzi, hogy a társadalompoétikai elemzések a „társadalmiság” modern helyzetében sem különíthetők el az államjelenség elméleti-fogalmi megragadásának problémásikjától.

(5) A *Társadalompoétika* három könyvében képviselt álláspont szerint a szociális értelemvalóság felépülése, „lényegi” szerkezete és működése csak a cselekvésként felfogott nyelvben, illetve a nyelv által ismerhető meg. A strukturalista megközelítésekkel szemben

35 Vö. Cs. Kiss 2021c: c. fejezet.

36 Vö. Cs. Kiss 2010: 19–40.

ez nem jelenti azt, hogy a társadalompoétikai megismerés megszünteti az értelemvalóság fajták és szintek szerinti differenciáltságát.³⁷ Ez a sajátos „valóságatlanítás” játszódik le például Barthes és Derrida nyelv- és íráselméleteiben, ahol a szöveg válik az értelem egyedüli hordozójává és alkotójává, s mint azt Szabó Márton elemzése mutatják, esetükben problematikus, erősen vitatható állítás, hogy az irodalomelmélet valamilyen formában „társadalomtant” tartalmaz vagy implikál. Derrida „társadalmi általánosa” esetén például a *decentrálás*, *dedifferenciálás*, *dekonstruálás* kritikai műveleteiben, az önmagát író szövegek disszeminációjának végtelenül kontingens folyamataiban éppen maga a „társadalmi” vagy „szociális” válik felismerhetetlenné, a társadalomtudományi megismerés tárgya enyészik el. Kérdéses, hogy a szövegre redukált értelemvalóság nézőpontjából a „társadalmiság” szerveződéséről, felépüléséről, működéséről tehetők-e igazság- és konszenzusképes kijelentések. Ugyanakkor kétségtelen, hogy az ún. posztmodern strukturalista szövegelméletek társadalomelméleti teljesítményeinek és relevanciájának a kritikája termékeny vita kiindulópontjául szolgálhat a társadalomtudományok számára.

(6) A *Társadalompoétika* filozófiai előfeltevései, a cselekvés- és emberelmélet (filozófiai antropológia) egyesítésével konstruált alapfogalmi egyaránt az átfogónak tekintett *nyelvelmélet* fogalmi keretében, a *szövegértelmezés* hipertextnézőpontjából kapcsolódnak össze, és biztosítják a „társadalomtanok” hermeneutikai rekonstrukciójának ismeretelméleti-módszertani feltételeit. Ugyanakkor a társadalompoétika filozófiai megalapozását különösen nehézé teszi az a tény, hogy az elemzett szövegekben, a klasszikus és modern szerzők eltérő filozófiai beágyazottsága és elkötelezettségei következtében, kereszteződnek, polémikusan áthatják egymást a lételméleti, tudatelméleti, értékelméleti álláspontok, előfeltevések, érvelések, valamint a filozófiai alapidiszciplínákhoz kapcsolódó *ismeretelmélet*-típusok. Erre a nehézségre tekintettel Szabó Márton monográfiája a filozófiai megalapozás szempontjából is egy termékeny tisztázó diskurzus kiindulópontjaként szolgálhat.

V.

A *Társadalompoétika* mind problémafelvetését, kiindulópontját, módszerét, mind a kifejtés módját, menetét tekintve a választott téma újszerű, eredeti megközelítését valósítja meg. A monográfiában kidolgozott tudományos álláspont, a társadalompoétikai tudomány- és társadalomelmélet, megítélesem szerint nagymértékben hozzájárul a társadalomtudományi diskurzus és kutatás színvonalának az emeléséhez. A társadalompoétika kutatási programja – hasonlóan a Szabó Márton által az 1990-es években kezdeményezett, irányított, megvalósított, iskolateremtő „diszkurzív politikatudomány-diszkurzív politikaelmélet” elnevezésű kutatási programhoz – komolyan veendő kihívás és javaslat a magyar társadalomtudományok önmegértése és kutatásai számára. A társadalompoétikai kutatási program a valóságfogalom, a tárgy és a módszer problémájának újragondolására, vitára, együttműködésre készítheti a társadalomtudományokat a korábban már

³⁷ A társadalompoétika különbséget tesz a valóság fajtái (objektív, reális, poétikus/tárgyi, mediális, interface) és szintjei (mindennapi életvilág, tudomány, politika, vallás, művészet, jog, gazdaság stb. funkcióspecifikus valóságterületei) között. Vö. Szabó 2016.

jelzett megalapozó diskurzus keretében, és új szakaszt nyithat a pozitívizmus objektivista-redukcionista tudományfelfogásával folytatott vitában.

A monográfiában nemcsak a szakértő, hanem a laikus olvasók számára is érthető, jól követhető elméleti álláspont körvonalazódik, a megismerési cél – társadalompoétikai kutatási program kezdeményezése, a társadalompoétika tudomány- és társadalomelméletének a megalapozása, illetve a társadalomkutatásban való alkalmazhatóságának bizonyítása – és megvalósítása egyértelműen a szerzői szándék világosságát és egyértelműségét tanúsítja. A monográfia felépítése megfelel a választott téma kifejtési logikájának, a kompozíció egyszerű és áttekinthető, jól követhetővé teszi a szerző gondolatvezetését, nem kényszerít a művet egészében megragadó átfogó olvasásra, azaz lehetőséget ad az egyes fejezetek külön tanulmányozására is. Így ebben az értelemben is kifejezetten olvasóbarát, s mintegy a szerző módszeréhez igazodva megköveteli a „lassú olvasást”, ami az olvasót értelmező „újragondolásra” kényszerítve észrevétlenül az egymástól elszigetelődött társadalomtudományi területek közötti diskurzív kapcsolódások kritikai keresésére ösztönzi.

Hivatkozott irodalom

- Cs. Kiss Lajos (2010): A totális állam elmélete és mítosza. *Világosság*, ősz: 19–40.
- Cs. Kiss Lajos (2011): Max Weber filozófiai hagyatéka. *Szociológiai Szemle*, 2: 47–75.
- Cs. Kiss Lajos (2021a): Carl Schmitt-recepció és a demarkációprobléma. *Politikatudományi Szemle*, 3: 85–117.
- Cs. Kiss Lajos (2021b): Államértelmezések: államtan és államelmélet. In *Máthé Gábor ünnepi kötet*. Peres Zsuzsa (szerk.). Budapest: Ludovika, 241–243.
- Cs. Kiss Lajos (2021c): *Reflexív államelmélet*. Budapest. Kézirat.
- Habermas, Jürgen (1982): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kiss Lajos András (2015): *Politika és diskurzus. Szabó Márton politikafilozófiai invenciója*. Budapest: L'Harmattan.
- Searle, John R. (2000): *Elme, nyelv és társadalom. A való világ filozófiája*. Budapest: Vince.
- Searle, John R. (2017): *Wie die soziale Welt machen. [Making the Social World. The Structure of Human Civilisation]* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Szabó Márton (2016): *Diszkurzív politikatudomány. Bevezetés a politika interpretatív szemléletébe és kutatásába*. Budapest: Osiris.
- Szabó Márton (2022): *Társadalompoétika. A retorika, a nyelvészet és az irodalomtan társadalomtudományi státusa*. Budapest: Ludovika.
- Wittgenstein, Ludwig (1989): *Logikai-filozófiai értekezés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Cs. Kiss Lajos

egyetemi tanár, kutatóprofesszor, Nemzeti Köszolgálati Egyetem, Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar, Kormányzástani és Közpolitikai Tanszék (Budapest)



Recenzió

Kurucz Barnabás

Szociológiai útmutató napjaink problémáinak jobb megértéséhez

Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.):
Norbert Elias in Troubled Times. Palgrave Macmillan, 2021

Absztrakt: Recenziómban Florence Delmotte és Barbara Górnicka által szerkesztett, 2021-ben megjelent *Norbert Elias in Troubled Times* című tanulmánykötetet ismertetem. Ennek keretein belül bemutatom a kötet keletkezésének előzményét, célját, továbbá a szerzőket és a főbb témákat, melyek mentén az elemzések szóródnak. Mielőtt azonban részletesebben tárgyalnám a tanulmányokat, Norbert Elias munkásságának hazai ismertségének hiányából fakadóan, a német szociológus főbb gondolatainak kontúrjait húzom meg. Ezt követően az erőszak, a háború, a terrorizmus, a társadalmi kirekesztés, az ökológiai válság, a migráció és a funkcionális (de)demokratizálódás jelenségeit elemző tanulmányokat mutatom be. A recenzió végén három kritikai pont mentén igyekszem magam is hozzájárulni a figurációs szociológia új irányainak kijelöléséhez.

Kulcsszavak: figurációs szociológia, Norbert Elias, erőszak, túlélési egység, beágyazottak és kívülállók

A most bírált tanulmánykötet olyan szövegeket gyűjt egybe, amelyek egyre nehezebben áttekinthető jelenünk aktuális kérdéseit Norbert Elias (1897–1990) szociológiájának szemzőgéből tárgyalják. A könyv alapját egy 2018-ban Brüsszelben, a Saint-Louis Egyetemen tartott „*Global interdependencies: What’s New in the Human Society of Individuals?*”¹ című konferencia szolgáltatta. A rendezvény deklarált céljai közé tartozott, hogy különböző tudományágak képviselői közösen vitassanak meg – Norbert Elias elméletének tükrében – olyan témákat, mint biztonság és erőszak, határok és az identitás, illetve integrációs és dezintegrációs folyamatok.

A könyv célja kettős: a tanulmánykötet szerzői egyfelől a kortárs „aktuálpolitikai” és társadalmi változások vizsgálatain keresztül új és kreatív módokon mutatnak be különböző társadalmi folyamatokat és figurációkat, ezzel is hozzájárulva a jelen (múlton keresztül) megértéséhez; másfelől az említett textusok mentén ápolják Elias örökségét, miközben tovább gazdagítják és ezáltal aktualizálják is azt. Teszik mindezt egyszerre globális és helyi szintű elméleti és empirikus elemzéseken keresztül. Ezáltal a tanulmányok például olyan témákra fókuszálnak, mint az erőszak, a háború, a terrorizmus, a társadalmi kirekesztés, az ökológiai válság, a migráció és a funkcionális (de)demokratizálódás.² A tanulmányok elméleti talapzatát azonban gyakran nem kizárólag a figurációs szociológia szolgáltatja, hiszen más (többek közt kortárs)³ elméletek és diszciplínák képviselőinek értelemshözvetvényei is felbukkannak az egyes fejezetek során.

A heterogenitás a tanulmánykötet egészére jellemző, ugyanis a kötetben mintegy 24 szerző publikált 18 fejezetet. A szerzők eltérő tudományterületek képviselői közül kerültek ki, így nemcsak a szociológia, hanem a politológia, az antropológia vagy éppen a pedagógia tudományterülete is képviselteti magát. Tudományos karrier szempontjából is differenciált képet kapunk, hiszen az elismert, nemzetközi tekintéllyel bíró emeritus professzor Stephen Mennell⁴ ugyanúgy a kötet szerzői közt van, mint a tudományos életben még fiatalnak (34 éves) számító, de feltörekvő Alon Helled.⁵ Hasonló heterogenitás tapasztalható a szerzők nemzetisége kapcsán is, hiszen Olaszországtól kezdve Írországon át egészen Izraelig képviseltetik magukat a különböző nemzetek. Mindez a tanulmányokban is megmutatkozik, ami a kötet nagy erőssége, hiszen a nézőpontok széles skáláját vonultatja fel az olvasó számára, ezáltal biztosítva a lehetőséget a hasonló témák eltérő szemlélésére is.

1 Az esemény honlapja: <https://eliasbrussels2018.wordpress.com/>

2 A funkcionális demokratizálódás, amikor egyes csoportok funkcionálisan felértékelődnek, aminek eredményeképp az interdependenciák szimmetrikus jellege erősödik. A funkcionális de-demokratizálódás az ezzel ellentétes folyamatot jelöli (Wilterdink 2021: 22).

3 Lásd például Steven Pinker kognitív pszichológust, aki a Harvard Egyetem pszichológia professzora 2003 óta. Szakterülete az evolúciós pszichológia, fő tétele szerint pedig az erőszak csökkenő tendenciát mutat az évszázadok során (Pinker 2018).

4 Közgazdaságtant, szociológiát és antropológiát tanult. Főbb kutatási területei: gasztronómia, szociológia, politikatudomány, politológia, politikai gazdaságtan, politika, nemzetközi kapcsolatok, szociológiai elmélet, figurációs szociológia. Bővebben lásd: <https://stephenmennell.academia.edu/>.

5 Doktorjelölt a torinói és a firenzei egyetem Társadalmi és politikai változások szakán, emellett a Norbert Elias Alapítvány ösztöndíjasa. Főbb kutatási területei: Izrael-tanulmányok, nemzeti identitás, nemzetépítési folyamatok, szociálpolitikai elméletek, történeti és figurációs szociológia, szellemtörténet és nemzetközi kapcsolatok elmélete. Bővebben lásd: <https://ecpr.eu/profile/AlonHelled>.

Mivel Norbert Elias és az általa kidolgozott figurációs szociológia Magyarországon kevésbé ismert,⁶ így a kötet tartalmának ismertetése előtt szükségesnek vélem a szerző alapvető gondolatainak bemutatását. Fő művében Elias hosszútávú társadalmi változásokat vizsgál a középkortól kezdve egészen az abszolútizmus kialakulásáig – teszi mindezt főként francia területeken, de német és angol példák is szép számmal akadnak elemzéseiben (Elias 2004). Állítása szerint a civilizáció folyamata nem egy előre eltervezett processzus, hanem alapvetően tervszerűtlen, de mégis sajátos mintázat olvasható ki belőle (Elias 2004: 465). Mindazonáltal visszaesésekkel és alternatívákkal tarkított, tehát nem történetfilozófiai alapvetésről van szó a figurációs szociológia esetében, hanem sokkal inkább hosszú távú folyamatok áttekintéséről. Több folyamatot is kiemel, így többek közt az affektusok szabályozását, az ösztönök tompítását, az emberek egyre kiterjedtebb és funkcionálisan egyre differenciáltabb összeszövődéseit, a *messzire tekintést*⁷ és az uralmi monopóliumok képződését (Elias 2004). Mindezen folyamatok szervesen fonódnak egymásba, miközben ellentétes irányú mozgásokat is generálnak, mindezek révén rajzolva ki a civilizáció folyamatát, amely Elias fő művének a címe lett. Példaként említhető a konkurencia és a társadalmi differenciálódás összeszövődése, hiszen a

társadalmi funkciók a konkurencia nyomása miatt differenciálódnak, ami összefügg a népességszám emelkedésével, s ezáltal az egyes ember egyre több emberrel alkot kölcsönös függőségi láncokat.⁸ A viselkedés kiszámíthatóvá tétele így szükségessé válik, illetve a konkurenciaharc az uralmi szervezetek terén az egyre nagyobb embercsoportokat átfogó intézmények felé tolódik el, melyeknek egyre több ember viselkedését és funkcionálását kell összehangolnia. Ebből fakadóan a cselekvéseket és függőségeket egyre erőteljesebben kell szabályozni, hogy funkcionálni tudjanak (Kurucz 2021: 170).

Ezeket a folyamatokat Elias két csoportra bontotta. Az egyik a szociogenetikussal, melyhez a monopolmechanizmust sorolta, tehát amikor a konkurenciaharcok nyomása okán egyre magasabb integrációs egységek jönnek létre, melyek komplexebb társadalmi összeszövődéseket is jelentenek (Elias 2004: 276–289, 356–367, 484–490). Ebben a témában Elias egyik kulcsfogalma a *túlélési egység*, mely az emberi lények számára a legalapvetőbb szerveződési forma, ami biztonságot nyújt, akár fizikai, lelki vagy szociális értelemben is (Kaspersen 2021: 2). A túlélési egység kulturális időben és térben változik, tehát nem egy mozdulatlan, hanem egy folyamatjellegű szociális entitásról van szó. Példaként említhetők a középkori hűbéri kötelékek, városállamok, majd a modernitásban a nemzetállamok. A másik csoport a pszichogenetikussal. Ide tartozik a viselkedés fokozottabb szabályozása, a külső kényszerek belsővé tétele s vele az ösztönök kontrollálása. Ebből fakadóan elemzi az éves közbeni viselkedés változásait, így például az evőeszközök használatát (Elias 2004: 150–153), az eszközhasználat kiszélesedését (pl.: szalvéta megjelenése), bizonyos viselkedésformák tiltását (kézzel evés, köpködés stb.) és a test fokozódó belső kontrollját;

6 Ez alól Hadas Miklós munkái kivételt képeznek, aki többnyire a nemi szerepek és az erőszak témakörében alkalmazza Norbert Elias (és Pierre Bourdieu) elméleti megközelítését. Újabbán lásd: Hadas 2019.

7 Elias messzire tekintés alatt azt érti, hogy a cselekvés megtervezésekor a másik ember reakcióját és a cselekvés hosszú távú hatásait is figyelembe veszi az egyén.

8 Ehhez lásd Wilterdink 2021: 22.

mindezek meghatározott irányú trendek mentén alakultak, melyek mögött a szegényérzet és a vele összefüggésben lévő, egyre erősödő kölcsönös függőségek hálója állt. Mindezt igen széles forrásfelhozattal támasztja alá, melyben eltérő korok és társadalmi rétegek tagjai „szólalnak meg”. Elias felhasznál illemtankönyveket, dalokat⁹ és verseket¹⁰ is. Példaként említhető Rotterdami Erasmus *De civilitate morum puerilium* negyedik fejezete, melyet Elias idéz:

Ha szalvétát adnak, helyezd bal válladra vagy karodra! Ha rangos emberekkel ülsz asztalhoz, vedd le a kalapod, de nézd meg, jól meg vagy-e fészülve! Jobbra van a serleg és a kés, balra a kenyér. Egyesek, mihelyt leültek, a tálba nyúlnak. Farkasok tesznek ilyet. Ne nyúlj elsőnek a tálhoz, melyet éppen behoztak, nemcsak mert mohónak látszol, hanem azért sem, mert ez veszéllyel is jár! Aki ugyanis tapasztalatlanul valami forrót vesz a szájába, vagy ki kell köpnie azt, vagy elégeti a szájpadlását, ha lenyeli. Mindenképpen nevetséges vagy sajnálatra méltó dolog. *Jó dolog várni egy kicsit, hogy a fiú megszokjon uralkodni affektusai felett* (Rotterdami Erasmus 1530, idézi Elias 2004: 141).

Mindezeknek van egy kognitív oldala is, hiszen a valóság megismerésében csökkennek az affektív elemek, és fokozódnak a kognitívak (Elias 2004: 465–484, 501–519).

Mielőtt rátérnék a bemutatandó kötetre, még röviden jelezni szeretném, hogy Norbert Elias fő művének német és angol kiadása – de az újrakiadás között is – mintegy 30 év telt el (Hadas 2014: 100). Az 1968-as diáklázadások felértékeltek a német szociológus munkásságát, ugyanis korábban az Elias által választott történeti-szociológiai témák és esetek (testi/biológiai folyamatok, kényszerek „társadalmiasulása”) nem számítottak legitimnek (Goodwin, Plugor és Hughes 2014: 9).

Maga a tanulmánykötet három nagyobb részre bomlik: az első olyan témákkal foglalkozik mint a funkcionális (de)demokratizálódás, a populizmus térnyerése, illetve a joguralom folyamatszociológiai elemzése. Mindazonáltal új témákat is vizsgál, mint például a digitalizációt a figurációs szociológia szemüvegén keresztül vagy éppen az ökológiai kérdést, az Ulrich házaspár megközelítésével¹¹ hol vitázva, hol kiegészítve azt. Az első blokk tanulmányai közül többek közt Nico Wilterdink¹² tanulmánya („The Question of Inequality: trends of Functional Democratisation and De-democratisation”) emelendő ki, amennyiben árnyalja és ezáltal „valóságközelibbé” teszi a figurációs szociológiában olykor a történelemfilozófiáig vagy ideológiáig dogmatizálódó optimizmust, mely a funkcionális és intézményi demokratizálódás szükségszerűségét vagy elkerülhetetlenségét hirdeti (lásd Dunning 2003: 42–43). Tanulmányában a funkcionális demokratizálódással ellentétes folyamatokra is felhívja a figyelmet, elutasítva az egyoldalú megközelítéseket, s ezzel pedig az Elias által is kiemelt ellentétes mozgások párhuzamosságát hangsúlyozza (Wilterdink 2021: 32–39). Adele Bianco¹³ tanulmánya különösen aktuális, hiszen rámutat, hogy a technológiai fejlődés folyamatos kihívásokat is generál, melyek decivilizációs

9 Például Marquis de Coulange evőeszközhasználatlaltal kapcsolatos kis költeményét (Elias 2004: 143).

10 Bonvinci de Rivától is idéz a szerző (Elias 2004: 138).

11 A kockázat-társadalom koncepciójához lásd Beck 2003.

12 Az Amsterdami Egyetem emeritus szociológia professzora.

13 A D'Annunzio Egyetem docente.

folyamatokat indíthatnak el. Ebből fakadóan társadalmi szinten a tanulás és az adaptáció felértékelődnek, míg az egyéni szinten a viselkedésszabályozás még inkább fontossá válik, ugyanis a technológiai újítások révén fokozott önkontrollra van szüksége az egyénnek (Bianco 2021: 112). Kiváló példa erre az okostelefon, mely egyfelől elősegítheti az integrációt, fokozhatja az egyén funkcionális teljesítőképességét, azonban az elmagányosodás és dezintegrálódás mozzanatait is magában rejt, amennyiben nincs meg a szükséges önkontroll szintje. Végezetül Alexander Mack¹⁴ hívja fel a figyelmet arra, hogy az Ulrich Beck-féle kockázatszociológia és Elias figurációs szociológiája között relatíve kevés kapcsolódás ment végbe eddig (Mack 2021: 118). A két „paradigma” közelítésére Mack elsőként a kockázatszociológia pozitív kritikáját használja fel, majd összekapcsolja a természeti és a társadalmi fenyegetettségeket a kívánt szintézis végrehajtása érdekében (Mack 2021: 126–131). Ezzel csatornázza be a figurációs szociológiát napjaink ökológiai vitáiba.¹⁵

A második nagyobb rész az erőszak és a háború témáját járja körbe. Xavier Rousseaux¹⁶ és Quentin Verreycken¹⁷ az erőszak, különösen a gyilkosságok történetiségét és alakulását vizsgálják a civilizációs folyamat során. Tanulmányukban elsősorban Steven Pinker (2011) munkássága mentén haladnak (Rousseaux és Verreycken 2021: 139–153). Vizsgálódásaik elméleti áttekintését esettanulmánnyal zárják, amely Belgium második világháború utáni különleges helyzetével foglalkozik. Ez a tanulmány már csak azért is fontos, mivel Eliast komoly kritikák érték,¹⁸ miszerint elmélete nem veszi figyelembe a történelmi sajátosságokat.¹⁹ A gyilkosságok történetiségének vizsgálata azonban igazolta a figurációs szociológia téziseit (Gurr 1981; Spierenburg 1996; Eisner 2003), ugyanis eltérő ütemben, de régióként mindenhol csökkent hosszú távon a gyilkosságok száma, továbbá érdekes konvergencia figyelhető meg az eltérő országok adatai között a 19. és 20. században (Chesnais 1981). Rousseaux és Verreycken tanulmánya szervesen illeszkedik a korábbi kutatásokba, melyek a társadalmak pacifikálódását mutatták ki. Dominique Linhardt²⁰ és Cédric Moreau de Bellaing²¹ a terrorizmus helyét vizsgálják a civilizációs folyamatban. Wilterdink eszmefuttatásához kapcsolódva a funkcionális (de)demokratizálódás kulcsfogalmán keresztül ragadják meg vizsgálatuk tárgyát. A tanulmány erőssége és egyedisége abban rejlik, hogy a terrorizmust nem a civilizációval ellentétes jelenségként szemlélik, hanem annak szerves részeként (Linhardt és de Bellaing 2021: 163–165). Ezáltal a textus illeszkedik Elias munkásságához is, hiszen a 20. század ideológiai radikalizálódása révén végbement instrumentalizált erőszak szociológiai magyarázatával az erőszak is sajátos megvilágításban jelenik meg (Elias 2002). Linhardt és de Bellaing tanulmányának másik

14 Független kutató az ausztráliai Brisbane-ben.

15 A figurációs szociológia számára az éghajlatváltozás és annak társadalmi mozzanatai nem ismeretlenek, hiszen Amanda Rohloff az éghajlatváltozással kapcsolatos társadalmi felfogás történelmi alakulásának tanulmányozását a morális pánik sajátos értelmezésével kapcsolta össze, lásd Rohloff 2019.

16 A Louvain Katolikus Egyetem professzora, a Belgian Found for Scientific Research kutatási igazgatója.

17 Kutató a Louvain Katolikus Egyetemen.

18 Többek közt Eisner 2003; Muchembled 1996.

19 Holott a történelmi egyediségekből fakadó eltéréseket Elias is elemezte, lásd Elias 2005: 262.

20 A French National Centre for Scientific Research kutatója.

21 Az École Normale Supérieure docente.

jelentős újítása a noogenetikuss²² folyamatok beemelése, mely a figurációs szociológia számára számtalan új vizsgálati utat nyithat meg.²³ A fizikai erőszak mellett a szimbolikus erőszak is a tanulmánykötet vizsgálódásának fókuszában van. Maria Beatriz Rocha Ferreira²⁴ szerzőtársaival a kaiowá és guarani őslakosokkal szemben elkövetett szimbolikus erőszakot vizsgálja. A tanulmány bemutatja, hogy az erőszak szublimált formái ma is meghatározóak egyes államokban (pl. Brazíliában), illetve érdekes adalékként szolgál a civilizáció és erőszak kapcsolatához (Ferreira et al. 2021). Delphine Deschaux-Dutard²⁵ az erőszakot és háborút a védelem szemszögéből közelíti meg, amikor az európai védelmi berendezkedést vizsgálja. A tanulmány jól mutatja, hogy Elias figurációs szociológiája milyen széles spektrumon képes mozogni, illetve a szociológiától (elsőre) idegen területeken is képes plauzibilis magyarázatokat adni. Deschaux-Dutard szerint 1990 óta egy különleges társadalmi és politikai figuráció konstituálja az Európai Unió védelmi politikáját, mely a német és francia politikusok továbbá a katonai vezetők alakzatait tömörítik magukba (Deschaux-Dutard 2021: 206–207). Az elemzésben kiemelt szerepet kap a habitus, mind nemzeti, mind hivatás szinten, így derítve fényt egyfelől a két nemzet eltérő megközelítéseire, érdekeire, értékeire, illetve a különböző társadalmi csoportok (a külügyi vonalon mozgó politikusok és a katonai vezérkar) eltérő érték- és viselkedéskanonjára – végezetül pedig a védelmi politikára gyakorolt hatásaikra.

A könyv harmadik tematikus része a beágyazottak és kívülállók relációját, továbbá a habitus témakörét járja körbe,²⁶ Elias munkásságának ezzel egy igen jelentős szeletét fedve le. Aurélie Lacassagne²⁷ és Dana Hickey²⁸ Elias elméletét hasonlítják össze az őslakosok sajátos világértelmezésével. Ez a tanulmány már csak azért is kiemelendő, mert Elias elmélete alapvetően a nyugati magaskultúra folyamatainak vizsgálata mentén rajzolta meg a civilizációs folyamat kontúrjait, ám – ahogy azt a szerzők plauzibilisen kimutatják – meglepően sok „strukturális” hasonlóságot mutat az őslakosok értelemvilágával²⁹ (Lacassagne és Hickey 2021: 219–239). Mindez megnyitja annak lehetőségét, hogy a volt gyarmati társadalmakat olyan elmélet révén értelmezze a (nyugati) szociológia, melynek eszköztára alkalmas a posztkoloniális társadalmak megértésére, hiszen a strukturális hasonlóságok okán könnyebb elkerülni a Nyugat-központú (érték)ítéleteket. Steven Loyal³⁰ a figurációs szociológiát Bourdieu megközelítésével ötvözve az írországi menekültek

22 A szerzők véleménye szerint a társadalmi reflexivitást is be kell emelni az elemzésbe. Ehhez egyfelől Mannheim ideológiakoncepcióját használják fel. Mannheim megközelítése az ideológia „totális” értelemzésén alapul: az ideológiai tényeket a társadalmi reflexivitás kifejeződéséeként fogta fel, tehát amikor a társadalmi tapasztalatot a tudat a tényleges megvalósulás során „újrafogalmazza”. Ennek megfelelően az ideológia nem csupán utal a valóságra, hanem azon belül is működik; konstituáló funkciója van (Mannheim 1996). Másfelől Elias tudásszociológiájára támaszkodnak, tehát a noogenetikuss folyamatok része a realitások érzékelésének növekedése és a társadalmi élet növekvő komplexitása által megkövetelt távolságtartási erőfeszítések fokozódása, ami különösen a nagyobb absztrakciós képességben nyilvánul meg (Elias 1987a).

23 A recenzió későbbi szakaszában részletesebben is elemzem.

24 A Texasi Egyetem doktori iskolájában oktat antropológiát.

25 A Grenoble Alpines Egyetem docense.

26 A habitus kérdése Hadas munkásságában is (igen színvonalasan) jelen van, ehhez lásd Hadas 2021.

27 A Laurentian Egyetem docense.

28 A Laurentian Egyetem végzett hallgatója.

29 A fogalom „az értelmi összefüggésekben gazdag és mindenkori tapasztalt világhoz kapcsolódó szövevényt ragadja meg...” (Hidas 2018:11, első lábjegyzet).

30 A Dublini College Egyetem tanára.

helyzetét elemzi. Ezzel a beágyazottak és kívülállók egy olyan figurációját vizsgálja, mely extrém módon élezi ki az ellentéteket, hiszen a menekülteknek „szükségük” van az államra, ám az államnak nincs szüksége menekültekre (Loyal 2021). Vizsgálódásai közben a történeti szociológia szemüvegén keresztül elemzi mind az állam funkcióját, mind az ír menekültügyi rendszert és annak változásait (Loyal 2021: 245–249). A következő tanulmány Belső-Mongóliába repíti az olvasót, ahol a kínai és a mongol lakosok közti aszimmetrikus interdependenciákat veszi górcső alá. Merle Schatz³¹ a mindennapi cselekvéseken (ha úgy tetszik életvilágon) keresztül a csoportok között feszülő ellentéteket és konfliktusokat elemzi (Schatz 2021). A következő utolsó két tanulmány a palesztin–zsidó konfliktushoz kapcsolódva alkalmaz egyfajta generációs megközelítést. Hendrick Hindrichsen³² a generációk során (át)alakuló beágyazottak és kívülállók viszonyát elemzi. Tanulmánya szerint az „Intifáda³³-generáció” a mozgósítás jegyében nyerte el sajátos érték- és viselkedéskanonját, míg az „Oszló-generáció” – akik az oszlói békefolyamat alatt születtek és/vagy szocializálódtak – már sokkal inkább a megbékélés időszakában formálódott. Továbbá bemutatja, hogy e nemzedékek közötti kapcsolat legjellemzőbb vonása, hogy az Oszló-generáció, szemben az Intifáda-generációval, az életlehetőségek általános beszűkülését élte meg. Tehát Hindrichsen a mannheimi generációfogalom révén mutatja be az említett két nemzedék egyedi tapasztalat-horizontját, és ezzel összefüggésben érték- és viselkedéskanonjukat, miközben a beágyazottak és kívülállók relációján keresztül értelmezi helyzetüket (Hindrichsen 2021). Alon Halled³⁴ az izraeli történészek nemzeti habitusát elemezte generációkon át. Az első történészgeneráció a nemzetépítés paradigmáján belül gondolkodott, míg az őket követő generáció már a polgári republikanizmus jegyében alkotott. A harmadik generáció pedig demisztifikálta és megkérdőjelezte az előző két generáció munkásságát (Halled 2021: 301–307). Az utolsó fejezetben Reinhardt Bloomer³⁵ a beágyazottak és kívülállók figurációs elméletét megalapozó könyvet veszi górcső alá, és a különböző kiadásokban fellelhető furcsaságokat kritikailag elemezve járul hozzá az Elias karrierjének fordulópontját jelentő Winston Parva-i tanulmány körülményeinek tisztázásához (Bloomer 2021).

A tanulmánykötet igen széles spektrumon öleli fel a különböző kérdésköröket, mindazonáltal a figurációs szociológia szempontjából fontos témákat hagy figyelmen kívül. Példaként említhető az „informalizálódás,” amely a figurációs viták középpontjában áll (pl. Wouters és Dunning 2019: 3–35). Az informalizáció fogalmát az „engedékenység/tolerancia” (*permissiveness*) valóságközelibb alternatívájaként dolgozták ki. Mindazonáltal a két fogalom az 1960-as és 1970-es évek azonos társadalmi változásaira utal, ellenben a „megengedő magatartás” csak a viselkedési normák „lazulását” hangsúlyozta, tehát egyoldalúan a szabadság felől értelmezte a jelenséget. Az informalizáció fogalma egy olyan szintézist kínál, amely túlmutat ezen az erkölcsi alapokon nyugvó ellentéten. Egyfelől elismeri a lehetőségek és választások spektrumának növekedését, miközben a „lazább”

31 A Max Planck Institute előadója.

32 A Göttingeni Egyetem előadója.

33 Az intifáda egy lázadó mozgalom. Az első intifáda palesztin felkelés 1987. december 8. és 1993. szeptember 13. között zajlott az izraeli megszállás alatt álló Ciszjordániában és Gázában.

34 A Firenzei Egyetem tanársegédje.

35 A Grazi Egyetem vendégprofesszora.

viselkedési formáknak való megfelelés megnövekedett nehézségeit is hangsúlyozza (Wouters és Dunning 2019: 3–5).

Továbbá Elias egy fontos fogalma, a „túlélési egység” (*survival unit*) sem kapott megfelelő hangsúlyt, hiszen csak néhány tanulmány érinti ezt a témakört. Már csak azért is lett volna fontos a túlélési egység elméleti kategóriájának tanulmányozása, mert Elias elméletének egy strukturális gyengepontja az elsődleges kapcsolatok határainak beazonosítása (Gabriel és Kaspersen 2008: 374), hiszen kölcsönös függőségek hálójában élünk, azonban mi a helyzet akkor, ha két alakzat között fizikai harc tör ki? A túlélési egység az emberi lények számára a legalapvetőbb szerveződési egység, amelynek fő funkciója a védekezés és a támadás, mely a civilizációs folyamat során más és más alakzatokban valósul meg (hűbéri kapcsolat, állam stb.) (Kaspersen 2021: 2). Maguk a szerzők sem használják megfelelően a fogalmat, ugyanis (jobb esetben) a természeti kihívásokkal szemben fogalmazzák meg az „emberiséget” mint ilyen figurációt, ám legalább két konfrontálódó túlélési egységre van szükség, hiszen enélkül nincs értelme ezeket az alakzatokat túlélési egységként leírni. Egyszerűen maga a túlélés egymás elleni küzdelme definiálja őket. Hegeli perspektívából szemlélve egy túlélési egységnek mindig szüksége van egy másikra, amivel szemben meghatározza magát, hiszen csak a külső harc és nyomás fogja biztosítani a belső társadalmi rend létrehozásához szükséges energiát és kényszerítő erőt (Gabriel és Kaspersen 2008: 382).

Ugyan a kötet a vallásosságot sem emelte elemzésének homlokterébe, a szerzők és szerkesztők „védelmében” felhozható, hogy Elias munkásságának csak a peremén jelent meg a vallás (szemben az egyházzal, mely jelentősebb szerepet kapott). Ennek ellenére a szociológiai kreativitást segítette volna elő, ha a figurációs szociológia a vallásszociológia területére „merészkedve” is mutatott volna újat, ezáltal tovább gazdagítva Elias szellemi örökségét.³⁶ Különösen erős hiányérzetet szül, hogy a kötet Linhardt és De Bellaing által jegyzet tanulmánya a noogenezis szociológiába való átültetése³⁷ révén olyan elméleti eszközt alkotott (Linhardt és de Bellaing 2021), mellyel a vallás vizsgálata könnyedén integrálható volna a figurációs szociológiába. A fogalom által megragadhatóak a szellemi értelemben vett tájékozódási/orientációs eszközök. Úgy vélem megfelelő analógiát szolgáltat a történelemfilozófia, melyet Reinhardt Koselleck is vizsgált. Koselleck szerint a francia forradalom alatt, és azt megelőzően is a történelemfilozófia révén a polgárság képes volt a nemességgel és az állammal szemben igazolni saját fellépését (Koselleck 2016: 135–147). A történelemfilozófia adta meg a felvilágosítók elit tudatát. Tehát egy olyan orientációs eszközt alakított ki a polgárság, mely motivációt adott, kijelölte a célokat és eszközöket, illetve domesztikálta a fenyegetéseket. Strukturálisan néhány hasonló funkciót tulajdonít a vallásnak a szekuritizáció fogalma is, mely napjaink vallásszociológiájának szerves része (pl. Máté-Tóth 2022). Eszerint Közép-Európára elsősorban a sebzettség és köztesség jellemző, így a vallásra vonatkozó értelemezést a biztonság, a biztonságvágy és a fenyegetések pacifikálása felől érdemes inkább meghatározni. Ebben a diskurzusban a figurációs szociológia a szociogenetikus, pszichogenetikus és noogenetikus folyamatok

³⁶ Ugyan 2004-ben egy másik tanulmánykötetben két szöveg is foglalkozott a vallással, mind a kettő Max Weber és Elias gondolatait vetette össze, így nem tekinthető innovatív, a vallást a figurációs szociológia mentén értelemező alkotásnak (lásd Turner 2004; Goudsblom 2004).

³⁷ Eredetileg Pierre Teilhard de Chardin dolgozta ki (Chardin 1959).

egymásra hatásának és hosszú távú alakulásának vizsgálatával járulhatna hozzá a vallás Európa különböző régióiban betöltött különböző funkcióinak vizsgálatához. Egy másik lehetséges hozzájárulási pont a vallás figurációs szociológián belüli értelmezésére a túlélési egységgel való összekapcsolása. Ennek elméleti alapjait Lars Bo Kaspersen már lefektette, ugyanis elgondolása szerint a túlélési egységek ideológiai dimenzióval is bírnak (Kaspersen 2021: 59). Ez a dimenzió a túlélési egység számára jelöli ki azokat az eszközöket és stratégiákat, melyek mentén céljait elérheti. A tétel kiszélesítésével feltehető a hipotézis, miszerint a vallás mint orientáló eszköz a civilizációs folyamat meghatározott szakaszaiban szervesen konstituálja a vizsgált figurációk stratégiáit – véleményem szerint így nemcsak a szociogenetikus, hanem a noogenetikus változások is elemezhetővé válnak.

A *Norbert Elias in Troubled Times* hazai jelentősége a figurációs szociológia meghonosításában rejlik, hiszen a német szociológus munkássága nem hagyott jelentős lenyomatot a magyar szociológiában. Ez alól egyedül Hadas Miklós munkái jelentenek üdítő kivételt, esetében a figurációs elmélet többnyire a szexualitás és a gender témaköreit érintik (Hadas 2003, 2010). Továbbá az *Erdélyi Társadalom* 12. évfolyamának 2. számában szenteltek figyelmet a figurációs szociológiának, mely keretei közt a kirekesztési mechanizmusok, a globális konyha változásai, az erőszak és intimitás, illetve Eliasnak az ifjúságról alkotott elméleti modellje kerültek tárgyalásra (Durst 2014; Gecser 2014; Hadas 2014; Godwin, O'Connor és Plugor 2014). Emellett Elias munkássága fel-feltűnik például történeti körökben (pl. Sashalmi 2021), ám jelentős hatást tudtommal nem fejtett ki. A figurációs szociológia széleskörű használhatósága miatt, és a hálózati megközelítéssel mutatott nagyfokú strukturális hasonlóságából fakadóan szervesen illeszkedik a nemzetközi trendekhez is. Mindemellett a magyar szociológia történelem iránti érdeklődésének felélesztésére is alkalmasnak vélem, hiszen a hosszútávú folyamatok elemzése révén a szociológia visszahódíthatja a történelmet.³⁸

Hivatkozott irodalom

- Beck, Ulrich (2003): *A kockázat-társadalom*. Budapest: Századvég.
- Bianco, Adele (2021): Civilising Digitalisation. In Search of a New Balance with Today's Technological Innovations. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 101–116.
- Blomert, Reinhard (2021): The Established and the Outsiders: An Incomplete Study? In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 313–331.
- Bo, Lars Kaspersen (2020): *War, Survival Units, and Citizenship: A Neo-Eliasian Processual-Relational Perspective*. New York: Routledge.
- Chesnai, Jean-Claude (1981). *Histoire de la violence en Occident de 1800 a nos jours*. Paris: Laffont.
- Deschaux-Dutard, Delphine (2021): Analysing European Defence with Elias's Historical Sociology (1990–2020). In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 199–216.
- Dunning, Eric (2003): Norbert Elias, la civilisation et la formation de l'Etat: à propos d'une discussion faisant spécialement référence à l'Allemagne et à l'holocauste. In *Norbert Élias et la théorie de la civilisation*. Yves Bonny, Erik Neveu és Jean-Manuel de Queiroz (szerk.). Rennes: Presses universitaires de Rennes, 39–62.

³⁸ Norbert Elias (1987b) egy tanulmányának „The Retreat of Sociologists into the Present” címet választotta, ezzel is utalva a történeti szociológia visszaszorulására.

- Durst Judit (2014): „Félünk, hogy miattuk hazaküldenek minket is”. Elias „Beágyazottak és kivülállók” figurációjának különböző szintjei a Magyarországról kivándorolt romák esetében. *Erdélyi Társadalom* 7(2): 35–53.
- Eisner, Manuel (2003): Long-Term Historical Trends in Violent Crime. *Crime and Justice* 30: 83–142.
- Elias, Norbert (1987a): *Involvement and Detachment*, Basil Blackwell.
- Elias, Norbert (1987b): The Retreat of Sociologists into the Present. *Theory, Culture & Society* 4(2–3): 223–247.
- Elias, Norbert (2002): *A Németekről*. Budapest: Helikon.
- Elias, Norbert (2004): *A civilizáció folyamata*. Budapest: Gondolat.
- Elias, Norbert (2005): *Az udvari társadalom*, Budapest: Napvilág.
- Gabriel, Norman és Lars Bo Kaspersen (2008): The Importance of Survival Units for Norbert Elias's Figurational Perspective. *Sociological Review* 56(3): 370–387.
- Gecser Ottó (2014): Amerikai bors, indiai curry és magyar paprika. Lokális és globális figurációk a kulináris ízlés társadalomtörténetében. *Erdélyi Társadalom* 7(2): 55–81.
- Goodwin, David John, Plugor Réka és Jason Hughes (2014): Bevezetés. Norbert Elias és a folyamatszociológia. *Erdélyi Társadalom* 12(2): 9–16.
- Goodwin, John, Henrietta O'Connor és Plugor Réka (2014): Ifúság és Elias. A Fialat Munkás projekt. *Erdélyi Társadalom* 7(2): 83–95.
- Goudsblom, Johan (2004): Christian Religion and the European Civilising Process: The Views of Norbert Elias and Max Weber Compared in the Context of the Augustinian and Lucretian Traditions. In *The Sociology of Norbert Elias*. Steven Loyal és Stephen Quilley (szerk.). Cambridge: Cambridge University Press, 265–280.
- Gurr, Ted Robert (1981): Historical Trends in Violent Crime: A Critical Review of the Evidence. In *Crime and Justice: An Annual Review of Research*. Michael Tonry és Norval Morris (szerk.). Chicago: University of Chicago Press.
- Hadas Miklós (2003): *A modern férfi születése*. Budapest: Helikon.
- Hadas Miklós (2010): *A férfiasság kódjai*. Budapest: Balassi.
- Hadas Miklós (2014): Erőszakkontroll és intimitás. Kritikai adalékok Norbert Elias civilizációelméletéhez. *Erdélyi Társadalom* 7(2): 97–122.
- Hadas Miklós (2019): Taming the Volcano: Hegemonic and Counter-Hegemonic Masculinities in the Middle Ages. *Masculinities & Social Change* 8(3): 251–275.
- Hadas Miklós (2021): *Outlines of a Theory of Plural Habitus*. New York: Routledge.
- Helled, Alon (2021): The Israeli National Habitus and Historiography: The Importance of Generations and State-Building. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 295–311.
- Hidas Zoltán (2018): *Törékeny értelemvilágaink*. Budapest: Gondolat.
- Hindrichsen, Hendrick (2021): Generational Figuration and We-Group Formation in the Palestinian West Bank Since the 1970s. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 277–293.
- Koselleck, Reinhardt (2016): *Kritika és válság*. Budapest: Atlantisz.
- Kurucz Barnabás (2021): A magyar népszámlálások története a civilizációs folyamat tükrében. *Kultúratudományi Szemle* 3(4): 169–189.
- Lacassagne, Aurélie és Dana Hickey (2021): Weaving Elias's Thought with Indigenous Perspectives and Lives: Proposal for a Research Agenda. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 219–237.
- Linhart, Dominique és Cédric Moreau de Bellaing (2021): A Throwback to Violence? Outline for a Process-Sociological Approach to 'Terror' and 'Terrorism'. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 159–178.
- Loyal, Steven (2021): A Question of Function: Unequal Power Ratios and Asylum Seekers in Ireland. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 239–257.
- Mack, Alexander (2021): Confronting Uncertainties: Process Sociology Converges with the Ecological Risk Sociology of the Becks. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 117–136.
- Mannheim Károly (1996): *Ideológia és utópia*. Budapest: Atlantisz.
- Máté-Tóth András és Szilárdi Réka (2022): Szekuritizáció és vallás Kelet-Közép-Európában. Elméleti felvetés. *Regio: kisebbség kultúra politika társadalom* 30(1): 26–43.
- Muchembled, Robert (1996): Elias und die neuere historische Forschung in Frankreich. In *Norbert Elias und die Menschenwissenschaften*. Karl-Siegbert Rehberg (szerk.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 275–287.
- Pinker, Steven (2011): *The Better Angles of Our Nature: Why Violence Has Declined*. New York: Viking.

- Pinker, Steven (2018): *Az erőszak alkonya*. Budapest: Typotex.
- Rocha Ferreira, Maria Beatriz, Marina Vinham és Veronice Lovato Rossato (2021): Violence and Power: The Kaio-wá and Guarani Indigenous Peoples. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 179–197.
- Rohloff, Amanda (2019): *Climate Change, Moral Panics, and Civilization*. New York: Routledge.
- Rousseaux, Xavier és Quentin Verreycken (2021): The Civilising Process, Decline of Homicide, and Mass Murder Societies: Norbert Elias and the History of Violence. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 139–158.
- Sashalmi Endre (2021): *Az emberi testtől az óraműig. Az állam metaforái és formaváltozásai a nyugati keresztény kultúrkörben 1300–1800*. Budapest: Kronosz Könyvkiadó Kft.
- Schatz, Merle (2021): Thoughts on Describing Established and Outsider Figurations in Inner Mongolia In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 259–276.
- Spierenburg, Pieter (1996): Long-term Trends in Homicide: Theoretical Reflections and Dutch Evidence, Fifteenth to Twentieth Centuries. In *The Civilization of Crime: Violence in Town and Country Since the Middle Ages*. Eric A. Johnson és Eric H. Monkkonen (szerk.). Urbana: University of Illinois Press.
- Teilhard de Cahrudin, Pierre (1959): *The Phenomenon of Man*. New York: Harper.
- Turner, S. Bryan (2004): Weber and Elias on Religion and Violence: Warrior Charisma and the Civilising Process. In *The Sociology of Norbert Elias*. Steven Loyal és Stephen Quilley (szerk.). Cambridge: Cambridge University Press, 245–264.
- Wilterdink, Nico (2021): The Question of Inequality: Trend of Functional Democratisation and De-democratisation. In *Norbert Elias in Troubled Times*. Florence Delmotte és Barbara Górnicka (szerk.). Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 19–42.
- Wouters, Cast és Michahel Dunning (szerk.): *Civilisation and Informalisation*. Sao Paulo: Palgrave Macmillan, 2019.

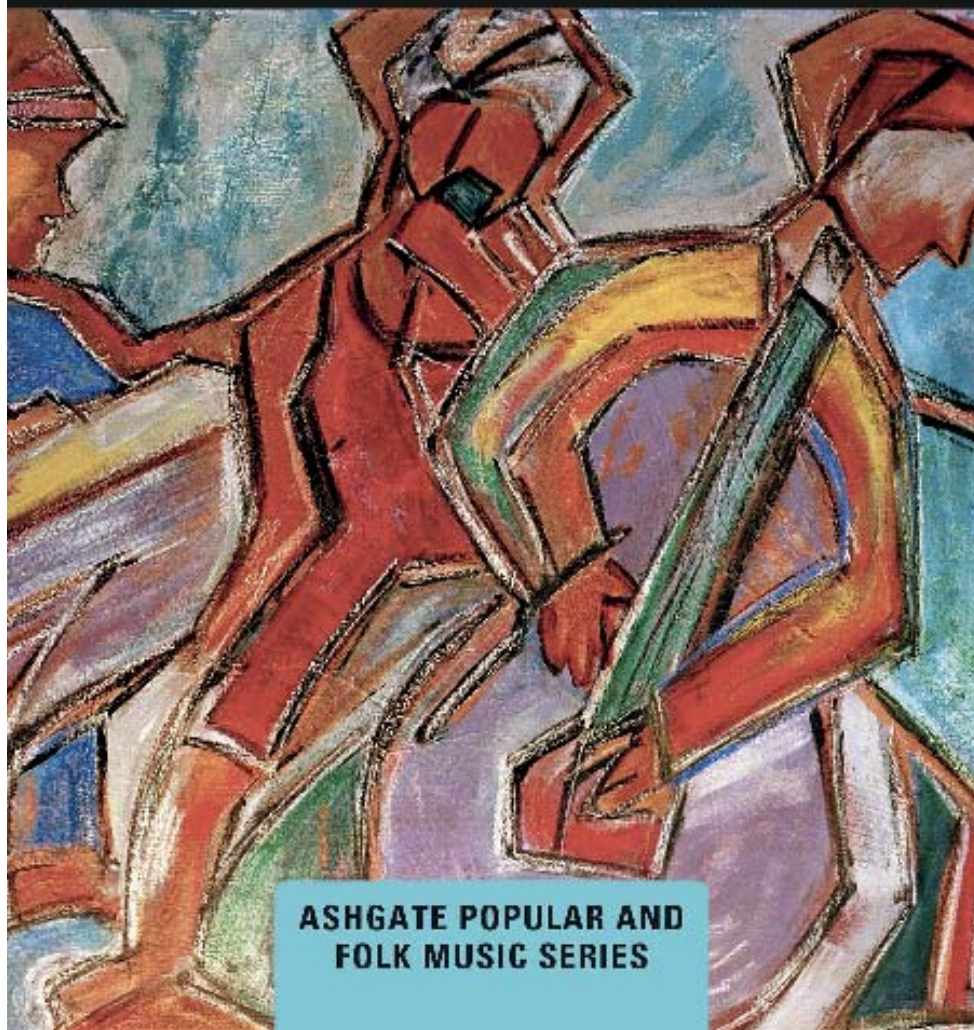
Kurucz Barnabás

PhD hallgató, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Történelemtudományi Doktori Iskola (Budapest)

Ádám Havas



The Genesis and Structure of the Hungarian Jazz Diaspora



**ASHGATE POPULAR AND
FOLK MUSIC SERIES**

Abstracts

Participatory Video

András Müllner: Introduction to the Thematic Section on Participatory Filmmaking of Replika, a Hungarian Social Science Journal

Abstract: In the introduction I overview some definitions, that have, among others, the shared element of collective knowledge production through video media by disadvantaged communities and their allies. Then I refer to some preliminaries from the terrain of visual anthropology and activist documentary, and to some representative examples from the history of participatory video applied in developmental fields. Similarly, I refer to some decisive literature in the subject, and to the disciplines involved, which are numerous. Talking about the scholarly literature of participatory video, I put an emphasis on the works the authors of which make an effort to sum up the actual state of the subject, in order to help the communication between various research fields, and to make it easy for the experts to have an overall view on the method. After a short description of the network of visual-performative methods I introduce the work of the Minor Media/Culture Research Centre at the Department of Media and Communication (ELTE University, Budapest, Hungary), with special regard to its participatory video projects. Finally, I shortly sum up the content of the articles published in the section. There are two translations in the section, and five original articles, written by Hungarian authors. The former ones served as inspirations for the Minor Media/Culture Research Centre, particularly social anthropologist Michael Stewart's article about the MyStreet-project, and its historical source, the Mass Observation movement. The original Hungarian papers are unique in their nature, as far as there has been no overall study until now about the catalyst method (improved by Sári Haragonics, the well-known expert of the Hungarian participatory video activism), the MyStreet movement in Hungary (Balázs Cseke), the participatory video as applied in museum pedagogy (Krisztina Varga), the You-Too method applied in university groups (György Ligeti), and the history of participatory video and its current Hungarian „minor media”-examples (András Müllner).

Keywords: participatory cinema and video, definitions, examples, literature, disciplines, performative-visual research method, Minor Media/Culture Research Centre (ELTE Media), participatory video projects

Michael Stewart: Mysteries Reside in the Humblest, Everyday Things: Collaborative Anthropology in the Digital Age

Abstract: MyStreet is an internet-based collaborative anthropology research project combining digital recording, Google maps and visual-ethnographic research. It aims to generate a space for a series of 'minor' discourses in which 'venatic' evidence (Carlo Ginzburg) holds sway. I examine this project and its preliminary outcomes as a revival of the spirit of Mass Observation, a British social movement of the 1930s. Though originally rejected by the Anthropological academy, Mass Observation's extraordinary vision of a democratic 'science of ourselves', to be realised through the creation of a popular anthropology of everyday life, remains as relevant today as it was in 1937.

Keywords: collaborative anthropology, visual anthropology, mass observation, methodology, documentary film

Jean Schensul and Campbell Dalglish: A Hard Way Out: Improvisational Film and Youth Participatory Action Research

Abstract: Most anthropologists who publish on educational topics are employed by schools of education to train students in the use of ethnography to improve educational practices. They also may contribute to curricula and educational policy. There is, however, a vast arena of applied educational work conducted by anthropologists and educational ethnographers that falls outside of these pursuits. This includes the invention and implementation of curricula for outof-school learning, museum exhibits and other interactive displays, innovative ways of representing research results to the public, and new ways of engaging publics in conducting their own research for interventions and advocacy (Schensul 2011). In this chapter we focus on the relationship between youth participatory action research (YPAR) and improvisational filmmaking as a pedagogical approach to increasing public voice among youth experiencing social, economic, and educational disparities by offering them a unique means of engaging different publics with their research and lived experience.

Keywords: educational ethnography, youth participatory action research (YPAR), improvisational filmmaking, disparity

Balázs Cseke: MyStreet Movement and Participatory Video

Abstract: In this study, I research the method of participatory videomaking as an Arts-Based Participatory Action Research based on both international and Hungarian practices. My research is based on the collaborative anthropology project called MyStreet that broadened the forms of academic knowledge-production involving multiple groups of society, using video making to study everyday life. After the historical and methodological analysis of the community-based video-map, I review Hungarian practices. I provide insight into the preparation of one tentative participatory action research. Although participatory video making has no comprehensive definition, in my paper I attempt to systematise and classify the main characteristics and approaches of this method.

Keywords: MyStreet, participatory video, action research, Mass Observation

Abstract: In the present article I introduce the phenomena of participatory film/video through historical and recent examples. PV is a method for researching society and it aims at emancipating marginalized communities in the first place, with the active collaboration of the communities themselves. The paradigmatic example of the technique applied in the developmental field and participatory action research was the one and a half decade long Challenge for Change program launched by the National Film Board of Canada, and especially its film series on the Fogo Islands in 1967. The definitions of the participatory film I am to introduce are rooted in developmental and other similar researches that have been made since the Fogo-process. I show some possibilities and pitfalls hidden in the method of the PV, and I also present some debates which defined the history of the PV and its applications. Regarding its origin and its relation to reality, the genre has strong connection to the documentary film, but brings about a paradigmatic change in the practice of documentary production, in how it distributes the conventional roles in filmmaking, how it involves filmic subjects as equal partners, and intervenes and changes power relations. This paradigmatic turn means that non-professional participants have technical skills in order to have access to control their own representation, to reflect on their own social problems in dialogic contexts of filmmaking, and to act to change their status. I attempt to illustrate the above mentioned paradigmatic turn with re-functioning the metaphor of displacement. Since the filmexperts of the research team I lead collaborate mostly with youngsters, in this article I focus mostly (but not exclusively) interventions made together with adolescent people. That is why the role of the contemporary media environment and popular genres are essential parts of the projects mentioned here. In the last part of my article I analyze the films we made, and I finally try to consider the future chances of the project with showing its strengths and weaknesses.

Keywords: participatory video, Challenge for Change, camera as catalyst, youth participatory action research (YPAR), displacement, contact zone, third space

Sári Haragónics: The Camera as Social Catalyst

Abstract: In my study I will introduce the methodology, practical aspects and social embeddedness of participatory video and another method, developed by me: The camera as a catalyst. I will do so through workshops materialized in Hungary throughout the past years. The camera as a catalyst method is based on participatory video, but uses film as a communication tool between two groups. Its main purpose is to use camera as a catalyst for group cohesion and intergroup connections. Through the filmmaking process, the method is dealing with the participants representation and self-representation, is based on dialogical directives and has participation and community building as its goal on the verge of societal line of fracture.

Keywords: participatory video, minority and majority representation, integration, society, catalyst, community, workshop, group identity

Abstract: After the 2000's museums have become increasingly open and participatory, with an emphasis on the audience's active involvement, community empowerment, and shared knowledge production. Accordingly, museums are adapting new methodologies to their toolbox, and in the process participatory video was launched in the museum. In my study, I try to find the answer to the question of how participatory video can be used as a museum pedagogical tool and/or as a mediator method. Through selected examples, I present the InsightShare participatory video program and its museum adaptation and analyse the project Decolonizing Cultural Spaces: The Living Cultures (2020). I will also introduce Hungarian museum sessions of the participatory video: the Hungarian Jewish Museum's participatory film camp project (2015) and Sopron Museum's MyStory project (2018).

Keywords: museum, participation, participatory video, museum pedagogy, InsightShare

György Ligeti: *You-Too: a Mental Health Methodology for University Students*

Abstract: A new teaching-learning methodology has been created under the name: *You-Too*, which focuses on individual needs and relies on the inherent motivational power behind these needs rather than attempts to solve real or perceived social problems. The *You-Too* methodology is a group- and art-based teaching-learning methodology imbued with mental health elements and is designed primarily for university students. Group members are encouraged to cooperate closely with the aim of creating an animated movie addressing a particular social problem of their choice (e.g. racism, gender, climate change, refugees, homophobia, social inequalities). Alienation and loneliness are a growing trend among students in higher education; instead of having classes with permanent groups of students, the freedom to choose classes and class times have produced isolated and alienated individuals in many institutions. Most of them also work to make money, which, in fact, translates to studying becoming an additional activity in an accelerated march towards adulthood, rather than a primary goal which is accompanied by a few hours of regular money-making activity. Expectations on performance are high, even first-year students are already eyeing and preparing for the labour market; they are being forced to choose their classes and teachers very thoughtfully and tactfully: grades, letters of recommendation are crucial and there is a real stake at hand: student loans, and future repayment of home loans. And it appears as if the individuals themselves were the number one and sole responsible agents for their poor state of mental health and burnout. The three pillars of the developed methodology are self-knowledge, project discipline, and aesthetics for its own sake. The *You-Too* methodology has been tested with university students, disadvantaged primary school students living in a small country settlement in Borsod County, as well as special education teachers and social workers (see end of this paper for the list). This present paper sets out to outline the theoretical background and the main features of the methodology, and also describes the cultural and anthropological observations we made during times the method was put into practice.

Keywords: project, mental hygiene, work of art, students, self-knowledge

Capability Approach and Participatory Research

Judit Gébert, Barbara Mihók, Judit Juhász, Zoltán Bajmócy, Boglárka Méreiné Berki, Norbert Horváth and Antal Kis Exploring the Status of Deaf Young People with Qualitative Methods

Abstract: In our paper, we argue for the following: To evaluate the situation of disabled people we need to examine the interconnectedness of health impairment and social environment. We base our arguments on the results of the first – explanatory – phase of a participatory action research with the community of deaf and hard of hearing youth. We use qualitative methodology to explore the situation of the community and we use the capability approach by Amartya Sen as a theoretical framework. We think that the capability approach could be an alternative concept compared to the mainstream policy frameworks and it can help to understand the situation of disabled people deeper and define the appropriate ways of empowerment.

We write about the practical experiences of our qualitative exploration within a participatory action research process with deaf and hard-of-hearing youth and the interconnectedness of the capability approach and disability studies. Both are new in Hungarian. We intend our paper to caregivers for disabled people – especially for the hearing impaired – social scientists working with participatory research methods and policymakers of the relevant field.

Keywords: disability, capability approach, hard-of hearing youth, participation

Social Network

Zoltán Farkas: The Concept and Main Types of Social Network

Abstract: In this paper, I elaborate the theoretical conception concerning the concept and types of social network within a comprehensive social theory, which I call the theory of institutional sociology. Considering social relations, as well as tight and loose relationships within social relationships, I distinguish the social network from the social group (and union). According to this, social network is an aggregation of institutional social morals, as well as individuals falling into the validity scope of these morals and bound together by loose social relationships created by the given moral norms, and their loose social relationships. Then, considering the partner and loyalty relationships within loose social relationships, I distinguish between partnership and loyalty social network.

Keywords: social network, social relationship, partnership social network, loyalty social network

Social Poetics: a Social Theory of Reality of Meaning

Lajos Cs. Kiss: The Social Science Status of Social Poetics: Foundations

Abstract: The paper undertakes to present and analyse Márton Szabó's monograph from a social theoretical point of view. The paper argues that Social Poetics is, on the one hand, a scientific theoretical challenge to the disciplines of textual studies (rhetoric, linguistics, literary theory) and, on the other hand, the initiation of a new research programme and foundational discourse. The research program and foundational discourse make it possible to clarify the constitutional problems of the social meaning reality (society/culture), the basic forms and connections of the levels of reality, as well as to create consensus-based starting points for rethinking and reordering the relationship of the scientific fields involved. **Keywords:** social poetics, rhetoric, linguistics, literary theory, scientific theory, social theory, social reality, action-linguistic meaning formation, text, hypertext, interpretation

Review

Barnabás Kurucz: A Sociological Guide to Better Understand the Problems of our Time

Abstract: In this review, I review Norbert Elias in *Troubled Times*, edited by Florence Delmotte and Barbara Górnicka, to be published in 2021. I will present the background and purpose of the book, the authors and the main themes along which the analyses are spread. Before discussing the studies in more detail, however, I will outline the main ideas of the German sociologist, given the lack of domestic awareness of Norbert Elias's work. I will then present studies analysing the phenomena of violence, war, terrorism, social exclusion, ecological crisis, migration and functional (de)democratisation. At the end of this review, I will try to contribute to the definition of new directions in figurative sociology along three critical lines.

Keywords: figurative sociology, Norbert Elias, violence, survival unit, established and outsiders