

## MAGYARI NÁNDOR LÁSZLÓ

---

### Szocializáció és identitástudat

Gyakran vagyunk tanúi, olyan felnőtt-ifjú párbeszédnek, mely rejtetten tartalmazza a felnőtt „fölérendeltségét”, azt, hogy ő mindig bölcsőbb, tapasztaltabb, érettebb stb., mint a fiatal beszélgető partnere. A felnőttek beszédmodorának zártsága itt nem is annyira a párbeszéd tartalmában, manifeszt verbális vonatkozásaiban, mint inkább a kinyilatkoztatások módjában, a gesztusokban, mimikában, testtartásban stb. fejeződik ki. Az ifjú és felnőtt közé esetenként beékelődő kommunikációs zárlat azt az elkülönítést jelzi, mely az ifjúsági és felnőtt kultúrát elválasztja. A két, gyakran egymás ellenében és egymással szemben kiépülő világ, minden modern társadalomban megjelenik, és rejtetten, nyílt generációs konfliktusok nélkül is működésbe lép. Minden modern társadalom ismeri a „felső” és „alsó”, a felnőtt és a gyerek vagy ifjú világnak az elkülönülését és foglalkozik is a jelenség beható vizsgálatával. Ezért van óriási jelentősége nálunk az 1965 óta működő ifjúsági problémákat kutató központnak.

E kérdéskör régóta tárgya a társadalomtudományi vizsgálódásoknak, mégha sokáig nem is szerveződött meg az „ifjúságkutatás” diszciplínája, mint különálló tudományterület, éppen mert fokozottan interdiszciplináris jellegű. (Mahler, 1986; Zrinszky, 1975, 325—337.) A nemzedéki probléma, az ifjúság beilleszkedésének kérdése, a szocializáció felvetette nehézségek csak a XX. század második felében álltak össze egységes kutatási tárggyá. A fiatalok életvilága, mint sajátos, a felnőttektől/idősektől eltérő entitás századunkban alakult ki, nyerte el státusát, egy

sor gazdasági, szociális és szemléletbeli stb. változás eredményeként. (Mahler, 1983.)

Mielőtt rátérnénk e hatásmechanizmusok vázolására, el kell mondanunk, hogy az önálló életet kezdő alsó kisvilág kialakultával, idős és ifjú, felnőtt és gyerek csakis „a fordítás aktusában” (Lotman 1983, 5) találkozhatnak. Minden ilyen érintkezés közvetett és áttételes, éppen ezért bizonyos értelemben torz. A fordítást végző „kapcsolási mechanizmus” ugyanis „standard módon kódolja a külső eseményeket”. (Józsa Péter, 1980, 14—15.) Ennek következtében a felnőtt gyakran sztereotípiákban vagy frázisokban beszél az ifjakról, mert ezeken keresztül „látja” illetve láthatja őket. A felnőtt vagy ifjú magatartását körülzáró, a fordítást meghatározó kód, szabályrendszer ugyan, ám elsősorban a potencialitás szintjén az, hisz eltérő megvalósítási stratégiákat és kiviteli módozatokat kínál. Adott konkrét helyzetben ezek a normák különbözőképpen valósíthatók meg, a (kényszer)pályák más és más módon tölthetők fel. Az egyének viselkedése amellet, hogy szabály- és normakövető, ugyanakkor egy self-monitoring (önszabályozó és önkorrekciós) rendszerbe ágyazott folyamat is. Esetünkben az adott szociális mezőhöz tartozó kód azokat a „recepteket”, cselekvés- és eljárásbeli mintákat (pattern) tartalmazza, amelyek segítségével az érintkezések és cselekvések — normális körülmények mellett — kivitelezhetők. Az önmagát programozó, sajátos céljait követő, érzelmeire stb. hallgató egyén a maga módján kell hogy feltöltse vagy animálja az ismert modelleket, melyek a felnőttek világában jól körvonalazódnak mint eljátszható/vállalható szerepek és státusok. Ha tanárként vagy szülőként cselekszem (viszonyulok vagy ítélek), azoknak az implicit szabályoknak a működtetését végzem, amelyek — legjobb tudásom szerint — általában a tanári vagy szülői szerepekkel együtt járnak. Mégsem csupán általában valósítom meg, alakítom és élem meg ezeket a szerepeket, hanem egyéni tudásom (mely a társadalom hétköznapi tudásvilágának egyéni szelete), temperamentumom, motivációm, életutamból származó tapasztalataim/beállítódásaim alapján, minden más, hasonló szerepet betöltő egyéntől eltérően járok el. Az egyéni programozás és a modell azaz valamely szerep szabályrendszere mintegy összehangolódik az „aktor” tudatában és cselekvésében.

Ilyen értelemben úgyszólván minden egyéni magatartás kísérleti jellegű, amint azt Piaget is hangsúlyozta, ám az eredetiségnek, csoportszinten pedig az elkülönöződésnek határa van, hisz a kölcsönös megértés létfontosságú. Éppen ezért kell tudatosítanunk, hogy mi befolyásolja az ifjúságra jellemző életérzések, sajátos identitás-tudat, értékek és célok milyenségét. A kérdéskomplexum csakis egy sereg gazdasági (1), szociológiai (2), pszichológiai (3), szemléletbeli (4) stb. tényező vizsgálatával közelíthető meg.

## 1

Napjainkra vált lehetővé és általánossá, hogy az ifjak nagy csoportjai konkrét gazdasági tevékenység nélkül viszonylag független anyagi körülmények közé kerülnek. Ezt nemcsak az ösztöndíjak, vagy a család gazdasági forrásainak tanulásra és gyereknevelésre fordított hányada mutatja, hanem az egész gazdasági szemléletmód és társadalmi-, jogi gyakorlat, mely lehetővé tette — a gazdasági fejlődés következtében —, hogy az ifjú generáció tagjai egyre nagyobb mértékben függetlenüljenek a munkavégzéstől. Az így felszabadult időt és energiát a tanulás, a kulturális tevékenységekben való fokozottabb részvételnek kell(ene) kitöltenie. Éppen a biológiai akceleráció és a szocializációs szakasz kinyúlása feltételezték, hogy a szülők és a társadalom, anyagi biztonságot nyújthatnak serdülőkorú vagy egyenesen felnőttnek számító (egyetemi hallgató) gyerekeiknek. Ennek következtében az ifjak szemében, mintegy zárójelbe került a munkavállalás kényszere. Ezek a kijelentések, természetesen rétegspecifikusan érvényesek, de elmondható, hogy nálunk is egyre szélesebb társadalmi rétegekre jellemzőek. A viszonylagos anyagi függetlenség az ifjak számára lehetővé teszi életviláguk nagyobb változatosságú kiépítését, nagyobb mobilitást (utazás, kirándulás), több tanulási és szórakozási lehetőséget, idejük strukturálásának a hagyományostól eltérő módjait. Csupán önmagában a szabadidő megnyúlása, a házi munkák csökkenése mellett, lehetőséget teremt főlős időmennyiség felhalmozódására. Ez az emancipáció a tágabb kulturális horizont kiépítését éppúgy szolgálhatja, mint az unalmat, vagy a szórakozás felértékelését, a „haszontalan” időtöltések elterjedését.

A késleltetett belépés a „felnőtt” társadalomba egyúttal a gazdasági tevékenységekbe való integrálódás elodázását is jelenti, és ezzel az idő társadalmi megosztásának új formáit teremtet(het)i meg, ami tükröződik az ifjak sajátos (gyakran elitelt) időtöltéseiben is.

## 2

Szociológiai szempontból is különös helyzetben vannak a mai fiatalok. A diákélet kinyúlása, a szocializációs periódus meghosszabbodása, sajátos állapotot, új státust, az „ifjú” státusát teremtette meg. A fiatal még ha gyakran le is „kezelik”, indokolatlanul gyerekek tekintik is a „kereső” felnőttek, anyagi biztonságot teremtenek számára, elismerik jogosultságai, követelései stb. jórészét. Visszásságok akkor adódnak, ha mindezt csakis a paternalizmus szabályai alapján teszik, cserében feltétlen engedelmességet és alárendelődést követelnek. Ha minduntalan emlékeztetik a serdülőt, anyagi függőségével társuló alárendeltségére, ha gyakran elmondják, hogy: „A te korodban fiam, már rég pénzkereső voltam”, vagy „Tizenéves koromban már mosni, főzni stb. tudtam”, szinte ki-provokálják az ellenszegülést. Ezáltal szüntelenül felmutatják a felnőtt fölérendeltségét és az ifjak ezzel szembeni alárendeltségének bizonyítékát/indokát jelölik meg. Ezért észleli oly gyakran ellenségesnek, hatalmaskodónak a serdülő a „felső” világot, és ennek ellenében próbálja kiépíteni vagy felfedezni saját életvilágát. Így értékelődik fel a kortárs csoport, ez indít(hat)ja el sajátos társulási módok, közösségek vagy álközösségek kialakítását/működését.

## 3

A serdülőkort — pszichológiai szempontból — gyakran nevezik kritikus korszaknak, jellemezve ezzel a serdülők pszichikus sajátosságait, mint: labilitás, érzelmi csapongás, állhatatlanság, nyugtalanság, újjító szellem (nonkonformizmus), a „csak azért is” szembenállás, a motívumok hierarchiájának gyors átrendeződése, éretlenség stb.

Ha azt a tágabb kontextust vagy erőteret tartjuk szem előtt, amelyben az ifjúság pszichikus vonásai kialakulnak, három vonzási, szerveződési csomópontot kell bevonnunk

vizsgálódásaink körébe. Ezek a család, az iskola (általában a tanulást biztosító formális és informális környezet), és a kortárs csoportokból szerveződő társas alakzatok, közösségek. Mindezeket szinkronikus és diakronikus vonatkozásaikkal együtt, kölcsönös egymásrahatásukban, bonyolult összefüggéseikben kell tekintenünk.

A fiatal generációk sajátosságait meghatározó szociális pszichológiai mező legfontosabb eleme a szocializációs vagy pedagógiai szituáció. Minden ami egy adott pillanatban meghatározza a fiatalok érzelmi világát, értelmi fejlettségét, státusát vagy én-tudatát, valamilyen közvetlen vagy áttételes kapcsolatban van a szocializációs folyamat. Itt találkozunk a fent jelzett intézmények hatásai. A szocializáció a felelős a jó vagy rossz beilleszkedésért, a szélsőségesen konformista vagy deviáns magatartásformák megjelenéséért és elterjedéséért, az ifjúságra jellemző szerepek és státusok kialakításáért stb.

Minden egyén beleszületik az adott objektív szociális struktúrába, melynek tagjává válnia kell, amibe be kell illeszkednie. Nemcsak az a társas mező készen kapott, amelybe beleszületünk, hanem azok a „szignifikáns” mások is akik, mintegy bevezetnek a társadalomba, mediátorként közvetítik a társas együttélés szabályait, elvárásait, társadalmi értékeket és normákat. A gyerek kezdetben nem kiüresített szabályokat, racionális ismereteket stb. tesz magáévá, hanem egyúttal átvesz egy, már mások által beélt, működtetett és rendszerezett, sajátos tartalmakkal telített, axiológiai tételezések által „megszűrt” világot, mely ezután a sajátja is lesz. A mediátor szerepet játszó, a szocializációt végző fontos mások eleve fölérendeltek (lásd szülő, tanár, nagyobb testvér, idegen felnőttek stb.). Ezért a gyerek számára a felnőttektől jövő meghatározások viselkedési szabályok, objektív valóságként/adottságként jelentkeznek és érvényesülnek. Az így átvett világ nem megkérdőjelezhető vagy választható valósága: „a valóság”, amelynek nincs alternatív univerzuma. Az elsődleges szocializáció, nem egyszerű kognitív aktus, hanem érzelmekkel telített tanulás — ragaszkodás, csodálat, egyszerűval érzelmi kötődés nélkül sikere elképzelhetetlen. Az a világ, melyet az elsődleges szocializáció közvetít, a struktúra, melyet kialakít, a felnőttek által ellenőrzött/befolyásolt, megszűrt valóság (Berger-Luckmann, 1975, 175—185).

A felnőtt (leggyakrabban a szülő) zavartalanul támaszkodhat a gyerek természetes „adottságaira”, hajlamaira, biológiai-genetikai, fiziológiai és pszichológiai késztetéseire/szükségeire, kíváncsiságára stb., hiszen mindezek elősegítik a szocializációt. Egy ideig a gyerek nem is von(hat)ja kétségbe az átadott világ „valódiságát”, abszolút érvényességét, de ez a korszak hamar lezárul. Ugyanis, — a nyelv elsajátításával egyidőben —, kialakul a „kisvilág”, melynek már sajátos, a felnőttétől különböző gyermeknyelv felel meg, amely eleve problematikussá teszi a felnőtt világ kritikátlan és spontán átvételét.

A kisvilág „háromszemélyes univerzum”, mely az „én”, az anya és az apa köré szerveződik, „ebben a világban a dolgok megnevezhetetlenek” (Lotman, 1983, 5.), úgy ahogyan a felnőtt világban meghatározódnak. A gyermeknyelv már sajátos kód, önálló (belső) rendszerként működik, mely csak az átfordításban találkozhat a nagyvilággal, mely minduntalan betolakszik ebbe az univerzumba. Az átfordítás viszont, sohasem lehet tökéletes, mindig maradnak lefordíthatatlan, megemészthetetlen részek, amelyekkel a gyerek nem tud mit kezdeni és mégis elraktározza, felhalmozza ezeket. Az így felhalmozódó „inszerteknek” Lotman igen nagy fontosságot tulajdonít, szerinte ezek a felelősek a lelki és értelmi fejlődésnek, a serdülőkorbán észlelhető, robbanásszerű felgyorsulásáért. Még bonyolultabb a helyzet, ha figyelembe vesszük, hogy igen gyakran az átfordítás „alkotást” jelent, miközben a „felső” világból érkező jelzéseket és tartalmakat spontán módon „lefordítják” a gyermeknyelv „szavaira”, alaposan átalakulnak, új értelmet nyernek. Úgy raktározódnak el, hogy a visszaolvasás és használat során, más struktúrába ágyazva, megváltozott világment állnak elő. A felnőtt világ spóráiból, sejtjeiből, épülnek ki, de mégis teljesen más programozás szerint jelentkeznek. A felnőtt sokszor észre sem veszi, hogy szándékainak homlokegyenest ellentmondó világot hív életre, szocializációs tevékenysége eredményeként, a gyermek tudatában (Certeau, 1979, 23—31.). Az alkotó jellegű átfordításra nyújt lehetőséget az is, hogy a felnőtt nemcsak akkor követendő modell és a társadalmi tudás mediátora a gyermek szemében, amikor szándéka szerint megjátssza ezt a szerepet. A gyermek számára nem léteznek — a szó goffmani értelmében — eljátszható vagy eltávolítható szerepek. A szerep és meg-

jelenítője nem válnak szét, a szülők, tanárok és más fontos felnőttek azonosulnak az egyszer hozzájuk tapadt szereppel, akkor is, amikor a felnőtt szerepet cseréli vagy feladja addigi szerepét. A gyermek elraktározza az elrejtett mondatfoszlányokat, a számára pillanatnyilag érthetetlen, másoknak címzett kijelentéseket, és ezeket esetenként éppen olyan fontos szerephez juttatja a későbbiekben, mint a felnőttek által fontosnak tekintett üzeneteket. Minden, ami így vagy úgy akarva vagy szándéktalanul a gyermek környezetébe kerül, mint „határövezet” érinti és befolyásolja a gyermek pszichikus mezejét, tehát szocializációs tényezőként jöhet számításba.

A fentiek már jelzik: az elsődleges szocializáció, mely legtöbbször a család keretében valósul meg, olyan mentális struktúrát (mindscape) alakít(hat) ki a gyermeki tudatban, mely lényegesen különböz(het) a felnőttek szándékaitól, hiányozhat belőle az a felnőttek által megformált szerkezet és egység, amelyet mint szocializációs célt előre rögzítettek.

Ezt követi a másodlagos szocializáció. Annak tekinthető, minden olyan, az elsődleges szocializációt követő szakasz, „amely egy már szocializált személyt társadalmi objektív világának valamely új metszetébe vezet be” (Berger-Luckmann 1975, 180). A másodlagos szocializációban nő meg az iskola és a kortárs csoport szerepe. Itt a közvetített/átadott világok alternatívákat kínálnak, az eddig, egyedül lehetséges univerzummal szemben, melyet elsődlegesen a szülők képviseltek/közvetítettek.

A másodlagos szocializáció sikere nagymértékben annak a függvénye, hogy sikerül-e szervesen ráépülnie az elsődleges szocializációban kialakított mentális alapstruktúrára. Ez viszont már eleve problematikus/kritikus, akkor, amikor választható szerepekre és identitásprogramokra esik szét az elsődleges szocializációban bensővé tett egységes környezet.

Láthatjuk, a csupa tulajdonnevekkel és személyre utaló kijelentésekkel megjelölt gyermeki világban nincsen helyük az eljátszható és/vagy eltávolítható szerepeknek, a választható/megvalósítható magatartásmoделleknek. A fontos másik, a felnőtt, azonos azzal a szereppel, amelyben mutatkozik és rögzül, ennek utánzása bármikor spontán, a vele való azonosulás állandó, noha nem mindig tudatos cél. A felnőtt „föle helyezettsége”, autoritása és illetékes-

sége magátólértetődő. Ennek tulajdonítható, hogy a felnőtt világ, mely a szignifikáns mások szocializációs eljárásai folytán, a gyerek világa is lesz, elsőrangú valósággá lép elő, léte: abszolút bizonyosság. Az ezzel való „belső” és spontán azonosulás csakhamar szertefoszlik, amikor a gyerek világába betolulnak az alternatív „másodlagos valóságok” és relativizálják a külvilágot vagyis amikor megjelennek a szerepek és kiderül, hogy ellentét feszül az elsődleges és a másodlagos szocializáció között. Ez teremti meg azt a krízishelyzetet, melynek könnyebb átélését sok társadalomban a másodlagos szocializációt bevezető rituálék biztosítják.

A szereptanulás feltétele, hogy a személyes másik helyét a továbbiakban az általánosított másik vegye át. Ez a generalizált másik (G. H. Mead), már a személyes fontos mások szerepeinek és beállítottságainak az elvont leszűrődéseként jelentkezik, a szerepelvárásokból, normakövetésből, az értékek tudatosításából felépülő másik. A másik egyén kettős minőségben kerül elénk: úgy is mint egy bizonyos szerep megvalósítója (tanár, orvos stb.), és úgy is mint személyes másik, aki bármilyen szerepben megőrzi személyiségét, akihez érzelmileg kötődni lehet.

A szerepek, ezután is, mint a konkrét magatartásokban és viselkedésekben megvalósuló és ezekből kiszűrhető valóság jelentkeznek és sohasem üres, elvont keretként. Maga a szerep tulajdonképpen elvonatkoztatás, „az a tevékenység, melyet bizonyos helyzetű ember akkor végezne, ha kizárólag a helyzetéből adódó normatív követelmények alapján kellene cselekednie” (Goffman, 1981, 10). A tényleges viselkedés mindig szerepalakítás, adott szerepelvárások, valamilyen megvalósítása. A szereptanulás által történő szocializáció mindig valamilyen korlátozó feltételek betartását igényli, melyeket nem mindig könnyű megtartani. Az eltérő szerepek között feszültségek, szerepkonfliktusok termelőd(het)nek ki. Az ifjak esetében gyakran keletkeznek szerepkonfliktusok az iskolai közösségben betöltött szerepek és státusok, valamint a kortárs csoportban — a grundon — kialakított/elismert szerepek és a nekik megfelelő státusok között. Mindenik szocializációs és kontrolltényező csak a személyiség bizonyos oldalainak az ellenőrzését végzi, és egyik sem képes az egész személyiséget figyelembe venni. Az iskolában a döntő kritérium a tanulmányi előmenetel és az iskolai követel-



ményeknek való megfelelés, ezzel lehet kedvező szerepekhez és státushoz jutni, míg a kortárs csoportban például gyakran elegendő a „vagányság”, ez önmagában feljogosíthat kedvező szerepek betöltésére. Az ifjú ezek után nem mindig képes az egymásnak ellentmondó szerepek közt választani vagy összebékíteni azokat. Sok szerepet eltávolít, úgy vállalja és valósítja meg azokat, hogy a vállalás látszólagosságával egyúttal elhatárolja magát az illető szerepekhez tartozó normáktól/követelményektől. Ez megteremtí a szerepek közti „lavírozás” lehetőségét, azt, hogy minden szerepet átmenetinek lehessen tekinteni, vagy megélni.

A generalizált másikon keresztül, a serdülő világába szüntelenül behatolnak az elvont, kellőképpen nem értett társadalom elemei, annak a világnak a részei, amelyben a „nagyok” uralkodnak. Ennek a világnak nagyrésze áttekinthetetlen/felfoghatatlan az ifjak széles rétegei számára. Miközben a nagyvilág egyre nagyobb méretekben árasztja el strukturális hatásaival az ifjúsági közösségek életvilágát, akár a hivatalos csatornákon (oktatás, mass media stb.) — akár más rejtett hálózatokon keresztül, ez utóbbiak egyre kevésbé képesek szervesen magukévá tenni ezeket a hatásokat. A másodlagos szocializáció során, gyakran, nemcsak részekre bomlott, hanem egymásnak ellentmondó, kibékíthetetlen világokat illetve tudást próbálunk átszármaztatni. A pluralizálódott világ, egyrészt az intézmények elkülönültségéből, azok ellentmondó céljaiból, másrészt az eltérő ideológiai álláspontokból áll elő. Adott esetben más normák és értékek, célok és óhajok jellemzik a családban megvalósuló szocializációt, és egészen más érték- és normarendszert követ a kortárs csoport. Ellentmondó lehet az iskola és a család által közvetített világok tartalma és törekvéseik iránya is. Az eltérő világnézetek együttélése részekre szabhatja a társadalmi elvárások rendszerét. Nem ritkán a szocializációt végző mediátorok maguk is olyan politikai ideológiai tartalmakat forgalmaznak, melyeknek vélt vagy valós lényegét lehetetlen lefordítani a „kisvilágok” nyelvére. Az ifjak értékelésében valami vagy „oltárián jó, menő, stb.”, vagy „állatian unalmas”, „sóder” stb., — szavakat sem mindig találnak az értékeléshez. A félszavakban elraktározott, szinte soha meg nem fogalmazott, végig nem gondolt ideológiai tartalmak, mint magánideológiák áll(hat)nak elő, olyan szem-

ellenzöt képezve, mely akadály a világ valósághűbb fel-fogásának.

A részekre bomlott társadalmi struktúra két fő úton kerülhet be az ifjak világába: a szerepelosztáson és a társadalmi kontroll gyakorlásán keresztül.

A *szerepek elosztása* kulturálisan meghatározott társadalmi probléma. Ennek alapját a társadalmi munkamegosztás képezi. Nem véletlen, hogy adott társadalomban milyen szerepek jutnak, illetve válnak elérhetővé a különböző társadalmi rétegek és az együttélő generációk, más-más testi és szellemi tulajdonságokkal rendelkező egyének számára. Az eltérő szerepek gyakorlása, mindig meghatározott tulajdonságok és képességek birtoklásához kapcsolódik. Ezek megléte vagy hiánya társadalmilag meghatározott feltételek és korlátozások függvényében állapítható meg (például orvosi szerepet csak az tölthet be, aki ennek megfelelő képesítéssel rendelkezik, tanár, úgyszintén stb.). Minden szerephez egy annak megfelelő státus kapcsolódik, így a szerepek társadalmi megosztása egyúttal a státusok megosztását is jelenti.

Ha megvizsgáljuk azokat a szerepeket és státusokat, melyeket tradicionálisan az ifjak számára tart fenn illetve tesz elérhetővé a felnőtt társadalom, nem kell meglepőd-nünk azon, hogy ezek életidegenek maradnak az ifjak széles rétegei számára. A „hivatalosan elfogadott”, fel-mutatható szerepek, mint a családban „a jó fiú”, az is-kolában „a szorgalmas, szófogadó, engedelmes stb. diák”, a társadalomban „az öregek segítője”, nehezen beélhetők, a velük való feltétel nélküli azonosulás nem mindig rokonszenves. Mintegy ezek ellenében épülnek ki tehát az ifjú-sági közösségekben, a „saját szerzeményű” szerepek. Ez is forrása a kortárs csoporthoz való ragaszkodásnak. A grund szabályainak való engedelmisség — legalábbis a résztvevők szemében — kényszermentes, a kortárs csoport emancipatórikus hatású (Eisenstadt), a családdal vagy is-kolával szemben, hiszen lehetőséget nyújt, új saját státusok megszerzésére, ifjúsági szubkulturák megszervező-dését segíti elő.

Az apa-fiú, tanár-diák, idős-fiatal stb. konfliktusok a család-iskola-kortárs csoportban kialakított normák és értékek összeütközésének konkrét megnyilvánulásai. Szerepkonfliktusok, melyek az ifjú személyes erőfeszítései eredményeként kialakított státusa, identitása és a felnőtt-

tek által neki szánt státusok, identitásmodellek kollízióiból származnak. Az összeütközés több mint egyszerű generációs probléma vagy családi esemény, esetleg iskolai „balhé”. Két kultúra, az ifjúsági és a felnőtt kultúra, sajátos, egymással szemben támasztott elvárásai közötti ellentét lecsapódásai.

A *társadalmi kontroll* megvalósításának legfontosabb terepuma a szocializáció, amely a leggyakrabban csak az egyes szerepeltvárásoknak való megfelelés mértékét tudja ellenőrizni. Ritkán képes például az érzelmi és motivációs háttér feltárására. Ezért módot nyújt arra, hogy azonosulás nélkül is — pusztán formális kritériumok alapján — megfeleljünk egyes szerepeknek, miközben valójában egyetlen szerepet sem tekintünk magunkénak. Az egyoldalú ellenőrzés/értékelés olyan mozgásteret nyit(hat), mellyel, az immár szerepekre bomlott ifjú tudata nehezen birkózik meg, nem képes strukturálni. Így, olyan részleges „negatív szabadság” termelődik ki, mely lehetőséget nyújt ugyan a szerepek közti lavírozásra, de valójában tehetetlenséghez vezet. Másszóval, táptalajt nyújt az identitás-zavarok megjelenése számára.

Már az elsődleges szocializáció szakaszában jelentkezhetnek az identitásproblémák, ha a fontos mások egymásnak ellentmondó világokat közvetítenek. Kialakulhatnak titkos identitások, előtérbe kerülhet a „ki vagyok én?” nyomasztó kérdése, mely a normális cselekvést akadályozza.

A másodlagos szocializációnak már körvonalazódott, viszonylag stabil, gyereki én-tudattal kell számolnia. Ha nem képes szervesen ráépülni az elsődleges szocializáció meghatározta elsődleges mentális struktúrára, a gyereki tudat folyamatosságára, akkor ellentmondás keletkezik a két szakasz szocializációs teljesítménye között. Az identitástudaton belüli kollíziók pedig válsághelyzetet teremtenek, magánmitológiák megjelenéséhez és elterjedéséhez vezetnek. (Hankiss 1980. II. 30—39).

Az azonosság-tudat közösségi és társadalmi környezete azoknak a közvetítéseknek a rendszere, amelyek révén az egyén folyamatosan újratermeli önmagát, személyiségét, miközben ezzel egyidőben a társadalom reprodukcióját is elvégzi. Saját magunk folyamatos újratermelése elválaszthatatlan a társadalmi valóság újratermelésétől. Ebből adódik, hogy az identitás általában a személyes és a közös-

ségi azonosságtudat metszéspontjain keletkezik. Nem adottság, hanem társas/társadalmi termék, helyzetmeghatározásaink folyamatossága. Az identitás a változatosságban megőrzött folyamatosság fenntartása, és mint ilyen, képesség, mely a társadalmi elvárások és az egyéni impulzusok, vágyak, óhajok, célok stb. összeegyeztetésének folyamatos megvalósításában nyilvánul meg.

Az én társadalmi genézisénel két fontos folyamat áll: önmagunk „tárgyisággént” való kiemelése az érzetek kusza áradatából, annak a tudatosítása, hogy „mi” vagyunk jelen egy adott helyzetben és interakcióban, és ez a különös „mi” más mint az összes többi jelenlevő. Ezt követi a személyiség fokozatos körvonalazódása a szociális világban, amely elválaszthatatlan az előbbtől.

Ontogenezisét tekintve az identitás alapkövei a „néma képek”, azok a preverbális korszakban elraktározott emlékképek, melyek hosszú távon megőrződnek, annak ellenére, hogy sohasem közvetlenül „előhívhatók”, vagyis nem tartalmaznak konkrét kognitív tartalmakat. A legelső, emlékképek formájában tárolt azonosság, vagy éntudat strukturálatlan, kimunkálatlan, gyakran irracionálisnak tűnő irányultságokban/beállítódásokban fedezhető fel csupán. A későbbiekben erre az „archaikus” identitásszintre épülnek az azonosságtudat újabb szintjei és elemei, az etnikai, nemi, stb. hovátartozás elemei. A legkevesebbet a különböző identitástényezők hierarchikus megszervezéséről, tudaton belüli integráltságáról tudunk. A személyiség valamilyen módon rendszerré, mégpedig önálló működésre képes rendszerré szervezi az egyes identitáselemeket és identitásprogramokba szervezve tárolja és alakítja azokat.

Az identitáselemeknek legkevesebb négy viszonylag elkülönülő típusát fedezhetjük fel, ezek: a) az antropológiai identitáselemek, mint a nem, életkor, családi-rokonsági kapcsolatok stb; b) pozicionális vagy szerep-identitáselemek, osztály-, réteg-, szakmai- és társadalmi szerepek; c) a társas érintkezések folyamán kiépülő minősítések és beszédaktusokból kiépülő identitáselemek, mint a jogi-, egészségügyi, statisztikai stb. minősítések; d) ideologikus identitáselemek, mint az ideológiai, politikai, vallási vagy erkölcsi hovátartozást jelző tényezők.

A négy fenti identitástényező bármelyike szerepelhet, úgy is mint embléma jellegű, szimbólumok által kifeje-

zett identításelem. A név, fizikai jellegzetességek, azonosítási szimbólumok, divatok stb. bármikor tipikus vonásokként jeleníthetik meg az összes többi identításelemet és azok együttállását. (Pataki 1986, 48—50). Az identitás-elemek elkülönítése a valóságban szinte lehetetlen, hiszen mindig — valamilyen módon integrált — egységes identitásmintaként jelentkeznek a különböző összetevők. Az identitás, amikor „bemutatja, hogy az egyén milyen sajátos módon képes egyensúlyozni a legkülönbözőbb helyzetekben az egymásnak ellentmondó elvárások, a mások követelményei és a saját szükségletei között” (Krappman 1980, 16), az egyén különlegességét ábrázolja. Az így felfogott identitásteljesítmény nem csupán a személyiség saját „szerzeménye”, hanem a szociális környezet, az életrajz stb. hatásainak a lecsapódása, összebékítése az egyéni tudatban. A személyiség, olyan különös rendszer, mely miközben saját magát folyamatosan elkülöníti külső környezetétől, újratermeli azt a belső rendszert, mely fennmaradásának, életképességének a feltétele. A személyiség és folytonossága szinte csak az önmaga állandó újraértelmezési és az identításelemek hierarchiájának átrendezési gyakorlatában termeli ki sajátosságát. Eközben nagyon hasonló identításelemekkel rendelkező egyének is képesek különös, egymástól gyökeresen eltérő, azonosság tudatot kitermelni. Ebből derül ki, hogy maga az identitás, sajátos „hierarchikus elv szerint szerveződő kognitív struktúra, melynek elemei részben elsajátításuk egymásra következése, részben énközelségük, egzisztenciális fontosságuk szerint más és más személyes jelentéssel és értékkel rendelkeznek” (Pataki 1986, 51). De ez csupán az érem egyik oldala, hiszen egy adott kultúra vagy társadalom, mindenkor készen integrált modellszerű identitásmintákat kínál, amelyek mentén az egyén felépítheti saját identitását. A személyes identitás az általánosabb minta (pattern) valamilyen egyéni megformálása, a modell különös újraértelmezése lesz.

A másodlagos szocializációban, a szereptanulás során nem különálló vagy független magatartásokat sajátítunk el, hanem a magatartások bizonyos összefüggő készleteit, sorozatait. Ugyanígy az identításelemek is egymással összefüggő modellként, választható/megvalósítható mintákba szerveződve jelentkeznek. A minta maga, a kultúra része, mely alternatív cselekvési lehetőségeket rendel hozzá

egyazon pozícióhoz. A kiépített identitás a minta „pszichikus leképzése” az egyén tudatában. Amikor a gyerek elsődleges világába betolulnak az alternatív „másodlagos világok”, a szerepeken keresztül jelentkező munkamegosztás, akkor állnak elő az alternatív identitásminták is. Az identitás kulturális „forgatókönyvei” azonban, nem automatikusan, adottságként jelentkeznek, hanem mint folyamatosan termelt/megvalósított, de gyakran önmaguk által „elárult” identitásminta-képzési folyamatok sorozatai kezdenek önálló életet. Ez a folyamat mindig valamilyen közösséghez való tartozást feltételez (etnikai, életkori, szakmai stb. csoportosulásokhoz való tartozást), másrészt maga is közösséget teremt. A működő közösségek jegye, hogy identitásmodelleket képesek felkínálni, alakítani és forgalmazni tagjaik számára. A közösség kollektív identitásminta alkotási folyamatokat indít(hat) el.

Erikson hívja fel a figyelmet arra, hogy ezek a kollektív mintaalkotási folyamatok, az „önalkotta” (self made) identitásminták alkalmasak a leginkább arra, hogy tartósan elkötelezzék maguk mellett az egyént (Pataki 1986, 52). Ezt magunk is tapasztalhattuk, amikor az ifjúsági közösségek szerveződését/kiépülését figyeltük meg, azokat az összetartó erőket kutattuk, amelyek mentén kiépülnek a „haveri” körök, diszko-közösségek vagy más csoportosulási formák. A kollektív mintaalkotási folyamatok állnak a kortárs csoportokból szerveződő erősen hierarchizált — szubkulturális vonásokat mutató — közösségek hátterében, ezek biztosítják a feltétlen beilleszkedést. A fiatalok jórésze nem kényszerként észleli az ilyen közösségekhez való tartozás normáinak való alárendelődést. Az itt kialakított és működtetett szerepekben és státusokban „otthon van” az ifjú, szemben azokkal a szerepekkel, melyeket a felnőttek társadalma szán neki. Miközben elutasít egy paternalizmuson alapuló szerephálózatot, kritikátlanul alárendelődik a látszólag spontánul kiépülő, de megegyező hierarchikus elvek szerint szerveződő, szerep és státus hálózatnak.

Az identitás legfontosabb funkciója, hogy tartósan elhelyezze az egyént életvilágában, kijelölje helyét, potenciális viselkedéseit (kényszerpályáit?) körvonalazza. Mint folyamatosság az identitás viszonylag tartós hierarchikus struktúra vagy rendszer, másrészt szakadatlanul újraszerveződő kognitív struktúra, mely sohasem sűrítődik bele

egyetlen aktuális helyzetbe. A szimbolikus interakcionizmus (G. H. Mead), elsősorban ez utóbbi vonatkozást, az identitás pozicionális elemeit tartja szem előtt. Az én („me”), így a pozicionális vagy szerepidentitások sorozata. Mead az ént két alrendszerre különíti el. Ezek az „I” (reaktív én) és a „me” (félépített én), a kettő között szakadatlan dialógus folyik, ami a folyamatos ént termeli. A „me” az egyén szociális identitásának kiépítésében játszik fontos szerepet, amennyiben működése arra készlet, hogy szocializált egyénként, közösségünk normáinak és elfogadott attitűdjeinek megfelelően cselekedjünk. Ezzel szemben a reaktív én („I”), a spontaneitást, az egyén kreativitását, a társas együttélés normáinak újraértelmezését, esetleg az azoktól való deviáns eltérést ösztönzi. (Mead 1973, Pataki 1982, 72—85).

Ezzel szemben Pataki Ferenc az identitás másik két dimenzióját tartja fontosnak: az operatív- és az inoperatív identitás elkülönítését. Az előbbi egy aktuális helyzetben kialakított identitást jelöl, mely visszavonható amint betöltötte helyzeti szerepét. Azért van szükségünk rá, mert minden egyes szituáció és interakció csak a szociális és pszichikus mező adott állapotának megfelelő, közösen kialakított „egyensúlyi” identitás mellett lehet értelmes. Enélkül elképzelhetetlen az emberi érintkezés.

Láttuk, a felnőttek miközben az ifjakról beszélnek, minduntalan saját identitásuk körüli alkudozást is folytatnak, az adott helyzetben újratermelik a szembenállást, illetve az ifjaktól való távolságukat. Az ifjú miközben felnőttekkel tárgyal, állandóan alkudozik a velük szemben kiépíthető/megvalósítható identitását illetően. A felnőtt—gyerek, tanár—diák, szülő—gyerek érintkezések sajátos kódja, tartalmazza az általában kiépíthető identitásmintákat, mint potencialitásokat, mégis állandóan sor kerül azok újraértelmezési kísérletére, kezdetét veszi az operatív identitásképzési folyamat. Az inoperatív identitás az a lappangó struktúra, mely hosszú távon elraktározódik, és amelynek csak bizonyos vonatkozásait „hívjuk elő” egy-egy adott szituációban. Egy viselkedés vagy interakció sohasem aktualizálja a maga teljességében inoperatív identitásunkat.

Az identitásproblémák magva, hogy „az egyénnek mindenkor készen kell lennie arra, hogy kidolgozza azonosulásait azokkal a véges egyéni életét a múlt és a jövő

fele egyaránt kitágító — társas társadalmi alakzatokkal”, amelyek fölüllemelik egyéni helyzetén, morális lénné teszik. Ez nemcsak azonosulásokat, hanem elhatárolódásokat a helyzetek újraértelmezését és átalakítását is feltételezi. Ehhez van szükség „a kedvezően értékelt önmeghatározás esélyére” (Pataki 1986, 48), ha ez nem lehetséges, jelentkeznek az identitászavarok, bizonytalanságok, az egyén elidegenedettségeinek megannyi szimptomája.

A fiatalok eddig vázolt sajátos helyzetét szem előtt tartva, a továbbiakban vizsgáljunk meg a másodlagos szocializáció során jelentkező néhány identitásproblémát.

Minden viszonylag elkülönülő életvilág, így a fiataloké is, a választható — egy bizonyos kultúrában vagy társadalomban potenciálisan létező —, identitásmodelleknek csak bizonyos számát teszi elérhetővé. Tanára vagy más felnőttek jelenlétében az ifjú nem játszhatja el bármelyik, számára ismerős szerepét, nem választhat akármilyen operatív identitást anélkül, hogy veszélybe ne kerüljön az egész interakció, felboruljon a dolgok rendje. A „ki vagyok én (mint diák) tanáraimmal szemben?” kérdés csak bizonyos válaszok/választások reális megvalósulását engedélyezi, normális körülmények között. A szerepekhez tartozó identitások elosztása, a szerepelosztáson keresztül, szociálisan ellenőrzött körülmények között történik. Bármelyik szerephez, a megvalósítási módoknak csak bizonyos együttese tartozik, ezekhez viszont a megélés szintjén is sajátos én-állapotok rendelőd(het)nek hozzá, segítségükkel csak bizonyos fajta azonosságtudat építhető ki. Az ahogyan a diák tanáraival vagy szüleivel stb. szemben felépíti és kifejezésre juttatja énjét, operatív identitását, merőben eltérhet attól, ahogyan kortársai, „haverei” stb. előtt megmutatkozik. Ami egyik esetben elfogadott, az a másikban tiltott. Innen a kérdés: ki vagyok én, általában akárkivel szemben? Hol vagyok igazán önmagam, az iskolában, a családban, vagy a haverek körében? A választ az nehezíti, hogy az ifjúnak nincs jól körvonalazott, viszonylag stabil és strukturált inoperatív én-tudata, mely részleteiben bár, de szükség esetén aktualizálódhatna, és feloldhatná a pozicionális identitások közti ellentéteket. Az ifjú (serdülő) helyzete mindig átmenetinek tekinthető. Az egész környezete (a felnőttek) állandóan hangsúlyozzák ezt az átmenetiséget. Ezért az ebben a korszakban kialakított identitás csak ideiglenes és mint ilyen, álidentitás lehet. A



pozitív énkép kialakításának esélye csak az átmenetiség hangsúlyozása mellett tartható meg. Ez nyilvánul meg az ifjak fokozott közösségalkotási hajlamában, de ruhaviseleti gyakorlatukban, embléma jellegű szimbólumaikban, tárgyakra és közösségi alakzatokra, példaképekbe és státuszszimbólumokba „kihelyezett” identitáselemeikben. Az ifjak átmeneti identitásukat mindig csak a konkrét tárgyak, helyzetek és szimbólumok függvényében képesek látni és láttatni, identitásuk szinte leválaszthatatlan sajátosan alakított környezetek, emblémáik, szokásaik, ruhaviseletük, hajviseletük, stb. rendszeréről. A leghangoskodóbb diák is, társai nélkül, szerény, sőt, megalkuvó kamasszá válik, legalábbis egy időre.

Az ifjúságra jellemző sajátos életvilágra éles fényt vetnek a szerepek kialakulásával és az identitászavarokkal kapcsolatos fejtegetések. Ez korántsem jelenti, hogy a felnőttek ne küszköd(het)nének saját identitászavaraikkal. Minden modern társadalom ismeri az identitásproblémákat, hisz nem csupán a fiatal generációt érintik ezek. Amennyiben minden cselekvési alternatívához, konkrét döntéshez, alternatív identitásprogramok rendelhetőek hozzá, a köztük való helyes választás mindig problematikus. Gyakran előfordul, hogy „az identitáskategóriák elválnak készen kapott és rögzített alapjuktól” (Pataki 1986, 47.), számuk megnövekszik, sokrétűbbekké lesznek és a felnőtt számára is megnehezítik a köztük való választást. Az ifjú helyzete nehezebb, hiszen ez a korosztály olyan választások előtt áll, amelyek befolyásolják az egyén egész további életútját (gondoljunk csak a pályaválasztásra vagy a családalapításra). Ebből is megérthető, hogy ez a korszak még inkább feszültségektől terhelt mint a rákövetkezők.

Az ifjúsági világ sok vonatkozásban a felnőtt világ elenében épül ki. Ez azonban nem jelent valamilyen sorszerű, önkényes vagy irracionális hajlamokra épülő ellentétet, csupán a kölcsönösségen nyugvó viszonylagos és időleges elhatárolódást, a szemléleti elkülönöződést jelzi. Az ifjú—felnőtt kapcsolat problematikuságának egy része generációs probléma, mely az ifjak felnőtté válásával párhuzamosan szinte egyszerre és észrevétlenül megoldódik.

Az ifjúság nem alkot egységes és homogén közösséget

vagy face to face csoportosulást, csupán szemléletmódjuk, életérzéseik kapcsolják össze őket. A világlátás, életérzések, vágyak és törekvések rendszere egy generáción belül strukturális egybeeséseket mutatnak.

Miközben az ifjú generációk tagjait összeköti sajátos világlátásuk, az idősebb generációknak is megvan és működik különös szemléletmódja saját magáról és más generációkról. Egymásról alkotott felfogásuk/tudásuk — még hogyha előítéleteken is nyugszik —, hétköznapi életük felépítésének, az egymáshoz való viszonyulásaik megformálásának téglaköveit képezi. Bizonyos értelemben fiatalnak illetve idős(ebb)nek az tekinthető — túl a korhatár szerinti biológiai elkülönültségen —, akit ilyen minőségében, ebben a státusban a felnőtt vagy ifjú generáció tagjai elismernek. Az elismerés nem verbális kinyilatkoztatásokban, hanem rejtett csatornákon, viszonyulásokon stb. keresztül valósul meg. Ez figyelhető meg a felnőttek beszédmodorában, gesztusaiban, ruházatukban vagy térhasználati gyakorlatukban akkor, amikor fiatalokkal érintkeznek. Másrészt ez a szemléletbeli elkülönültség érhető tetten az ifjak ruházatában, emblémáikban, hajviseletükben, a felnőttekről nyilvánított véleményeikben stb. — ez utóbbi a társadalmi érintkezések háttérében rajzolódik ki.

A felnőttek mintegy szemléletükkel/viszonyulásaik módozatával „átadnak” bizonyos szociális teret a fiatalok számára. Ebben a transzformált térben, felfüggesztik a társadalmi kontroll egyes szabályait, azok hatáskörét beszűkítik. Ezzel mintegy — hivatalosan soha be nem váltott —, burkot vonnak a gyerekek/ifjak köré, megóvják őket bizonyos gazdasági, politikai stb. behatások elől. Minden otthonban jelen van az ifjak szobája vagy sarka, melyre nem érvényesek a térhasználat azon szabályai, amelyek a családfő terét szabályozzák, közvetlenül nem ellenőrizhető a felnőttek által, az ifjú körülveheti magát legintimebb, otthonosságot nyújtó személyes tárgyaival. Ugyanígy minden iskolának vannak olyan helyei, amelyek kicsúsznak, illetve tudatosan is kimaradnak a tanári ellenőrzés alól, ahol az ifjak kedvükre strukturálhatják idejüket. A felnőttek teremtik meg azokat az alkalmakat, amikor a tér- és idő szabályai, a viselkedést a hétköznapiokban meghatározó normarendszer felfüggeszhető, és helyét más szabályok veszik át. Az iskolában rendezett diszko is egy ilyen „ünnepi” momentum, melynek idején

szinte minden megengedett, amit a hétköznapiakban szigorú tiltások akadályoznak meg.

A paternalista szemléletmód és viszonyulás azt a kétösséget jelöli, amikor egyszerre oltalmazzuk az ifjak világát, felkínáljuk kiépülésének és működésének alkalmait, de másrészt alárendeljük azt saját felnőtt világunk szabályrendszerének. Megteremtjük a szerepek és státusok „begyakorlásának” terepét, de elzárjuk az ifjak előtt azt a lehetőséget, hogy túlságosan is komolyan vegyék az így beélt szerepeket. Ezt leginkább ennek az álláspontnak az átmenetiségével, hangsúlyozásával, fontossága relativizálásával érhetjük el. Hagyjuk, hogy komolyan vegyék játékaikat, de jelezzük, hogy ezek csupán „játékok”, a valóság ideiglenes felfüggesztésén, fikciókon alapulnak és mi, mint felnőttek bármikor újra bevezethetjük akár kényszerrel is az általunk kívánt és normálisnak tartott rendet.