

TARTALOM

BEVEZETŐ A FORDULAT 28. SZÁMÁHOZ	2
Olvasni a szöveget, érteni a közeget Ivanics Zsófia	7
Kritikai pedagógiák – megközelítések és viták Mészáros György	22
A pedagógia elnyomottja Tóth Tamás	44
Osztályhelyzet, együttes élmény, társas hatóképesség K. Horváth Zsolt	78
Szocioanalízis, avagy játék a társadalmi egyenlőtlenségekkel Kovai Cecília, Kovai Melinda, Mészáros György és Neumann Eszter	102
A kritikaiság végessége Vályi Péter	127
Robin Pajtás Szabadiskolája Robin Pajtás Kollektíva	137
Deviszont Közösségi Tér Szarka Alexandra és Tóth Kinga	158
„A demokrácia nem főnév, hanem ige. Csak akkor van, ha csináljuk!” Csoszó Gabriella, Fernengel Ágnes és Udvarhelyi Tessza	182
Egy baloldali oktatáspolitikai körvonalai Mészáros György és Neumann Eszter	213
Az elnyomottak pedagógiája Paulo Freire	236
Válaszút a pedagógiában Antonio Gramsci	246
E számunk szerzői	267

BEVEZETŐ A FORDULAT 28. SZÁMÁHOZ

Ha az emberek egy jelentős csoportjánál elérjük, hogy koherens módon gondolkodjanak [...] a valódi, őket körülvevő világról, az [...] jóval fontosabb és "eredetibb" esemény, mint amikor valamelyik filozófiai "génusz" rábukkan egy olyan igazságra, mely megmarad szűk embercsoportok birtokában [...] nem arról van szó, hogy eredendően új tudományos gondolkodásmóddal gazdagítsuk az egyes emberek életét, hanem arról, hogy egy meglévő cselekvési formát megújítsunk és "kritikussá" tegyünk.

Antonio Gramsci

Azt szokták mondani, hogy ami személyes, az politikai; a Fordulat 28. lapszámának pedig az az állítása, hogy ami pedagógia, az politika is. Ez a szám a kritikai pedagógia lehetőségeit járja körbe, és egyszerre szól a gyakorló tanároknak, a tágan vett pedagógia iránt érdeklődőknek, illetve azoknak, akik a fennálló kapitalista társadalmi rend megváltoztatásához keresnek eszközöket. A lapszám szerzői és szerkesztői nem csak azt gondolják, hogy a pedagógiát máshogy lehetne és kellene csinálni, hanem azt is, hogy minden pedagógiai viszony egyben politikai viszony is.

Kérdezhetnénk, hogy *kit érdekel a pedagógia?* De valójában *kit ne érintene a pedagógia?* A pedagógia kérdése nem lehet pusztán az oktatási rendszer ügye, mert mindannyiunk életét alapvetően formálják azok a hosszú évek, amiket oktatási intézményekben töltünk el. Ezért a pedagógia a köz ügye. A rendszerkritikus gondolkodásnak már csak azért is fontos a pedagógiával foglalkoznia, mert az iskola gondolataink, meggyőződéseink és értékeinknek alapvető forrása. Az uralkodó társadalmi rendet újratermelő oktatási rendszert viszont nem csak kritizálni lehet és kell, hanem megváltoztatni is. Nem

véletlen, hogy a történelem minden rendszerkritikus mozgalma elkezdte felépíteni a saját pedagógiai intézményeit, a munkásolvasköröktől a népfőiskolákon át a népi kollégiumokig. Ezek az intézmények azért is kulcsfontosságúak, mert ahogy a kapitalizmus ideológiáját sem egyik napról a másikra ültetik a fejünkbe, úgy belőle sem lehet kitanulni egy pillanat alatt, csak szisztematikus munkával lehet. Mivel a tágabb társadalmi rendszert nem lehet pusztán az oktatáson keresztül megváltoztatni, ezért az igazságos oktatásért dolgozó kezdeményezéseknek természetes szövetségesei lehetnek a kizsákmányolás-mentes társadalomért küzdő mozgalmak.

A pedagógia minden társadalmi változás szerves részét alkotja, és ahogyan azt a lapszámunkban újraközölt szövegében Antonio Gramsci írja, *a pedagógiai kapcsolatot azonban nem lehet sajátosan „iskolai” viszonylatra korlátozni*. A pedagógia alapelemei minden társadalmi érintkezésünkben ott vannak. Nem csak a tanteremben, hanem a vasárnapi ebéd feletti beszélgetésben, a védettségi igazolványokról való vitatkozásban és a Facebook-kommentelésben. Éppen ezért semmilyen mozgalmi építkezés nem tekinthet másodlagos ügyként a pedagógiára. Egyrészt, mert az oktatási rendszer nem a társadalomtól elválasztva, hanem abba szervesen beágyazva működik; másrészt mivel minden építkezés egyben egy pedagógiai folyamat is. Hiszen ki szeretne egy olyan mozgalomban részt venni, ahol nem világosak az elvárások, szigorúan hierarchikusak a viszonyok, ahol rossz a hangulat és ahol felülről dirigálnak lefelé? Jó eséllyel senki. Éppen ezért abból, amit a kritikai pedagógia az oktatás demokratikus és rendszerkritikus működéséről megfogalmaz, nem csak egy-egy pedagógiai kezdeményezés, hanem minden igazságos társadalomért küzdő mozgalom tanulhat.

A kritikai pedagógia nemcsak céljaiban különbözik a fennálló viszonyokat újratermelő oktatási rendszertől, hanem abban is, ahogy ezeket a célokat meg akarja valósítani. A demokratikus működést nem az eljövendő igazságos társadalom által elhozott értéknek tekinti, hanem egy olyan modellnek, amit már ma is napi szinten lehet gyakorolni.

Ennek a lapszámnak a legnagyobb büszkesége, hogy nem pusztán elméleti szinten beszél a kritikai pedagógia lehetőségeiről, hanem olyan szerzők és szerkesztők munkáján keresztül, akik a mindenna-

pokban is ilyen kezdeményezésekben dolgoznak. Ivanics Zsófia bevezető tanulmányában a saját tapasztalataiból kiindulva mutatja be a kritikai pedagógia legfontosabb értékeit és módszertani, gyakorlati kihívásait. Erre a bevezetőre építve Mészáros György tanulmányában megmutatja, hogy az egységesnek tűnő kritikai pedagógia-fogalom mögött milyen eltérő elméletek és gyakorlatok léteznek. Az elméleti bevezető blokk lezárásaként Tóth Tamás a kísérleti pedagógia négy alapvető logikájáról ír.

A lapszám második blokkja a kritikai pedagógia sokszor kevésbé ismert hazai gyakorlataival foglalkozik. K. Horváth Zsolt írása a valaha volt legnagyobb szabású ilyen magyar kezdeményezéssel, az 1940-es évek népi kollégiumi mozgalmával foglalkozik, arra fókuszálva, hogyan hatottak erre a pszichológus Mérei Ferenc gondolatai. A döntően szegényparaszti származású népi kollégistákhoz hasonlóan a Kovai Cecília, Kovai Melinda, Mészáros György és Neumann Eszter által kidolgozott szocioanalízis tréning sem elméleti szövegeken, hanem csoportfoglalkozásokon keresztül próbálja tudatosítani a résztvevők osztálytudattalanját. Vályi Péter esettanulmánya arra keresi a választ, hogy melyek a konkrét kritikai pedagógiai cselekvés és ellenállás lehetőségei a mai magyar iskolarendszerben. A Robin Pajtás Kollektíva pedig az állami intézményrendszertől függetlenül működő, tekintélyellenes és közösségi szabadiskolájuk munkájáról számol be, amelyben éppúgy helye van a meséknek, mint az elméleti előadásoknak. Ehhez hasonlóan a kispesti Deviszont Közösségi Térről szóló cikk is egy közös írási folyamat eredménye, mivel ez a kezdeményezés is a tanulási folyamat hierarchiáinak lebontásán dolgozik. Hasonló céljai vannak a Közélet Iskolájának is, amely 2014 óta dolgozik a kritikai pedagógiai módszerek terjesztésén, és a róluk szóló cikk felveti az intézményesedés és a tágabb társadalmi környezet alakításának kérdéseit is. Ezt a vonalat folytatva Mészáros György és Neumann Eszter zárótanulmánya még kijebb zoomol, és egy potenciális baloldali magyar oktatáspolitikai körvonalait vázolja fel. A lapszám viszont nem ezzel a biztató és útmutató tanulmánnyal zárul, hanem a kritikai pedagógia két klasszikusa, Paulo Freire és Antonio Gramsci magyarul eddig nehezen hozzáférhető szövegeinek újraközlésével.

A lapszámot bátran ajánljuk mindenkinek, aki tanít, akit tanítanak vagy tanítottak, és úgy érzi, hogy az alternatív pedagógia nem

maradhat kevesek privilégiuma. Emellett a lapszámot azoknak is érdemes kézbe venniük, akik tágabb társadalmi változáson gondolkodnak, és ehhez keresnek pedagógiai eszközöket.

a Fordulat 28. számának szerkesztői

Berényi Eszter

Buka Virág

Domschitz Mátyás

Eredics Lilla

Gegő Virág

Herr Martin

Horváth Eszter

Lafferton Sára

Nagy Kristóf

Papp András

Sidó Zoltán

Szarka Alexandra

Tóth Kinga



- Engels Frigyes 200
- USA – nulladik óra
- A kapitalizmus fekete könyve
- A Vörös Hadsereg és a civilek: bűnök és bűnhődések
- Online konferencia Rojaváról

Ivanics Zsófia

OLVASNI A SZÖVEGET, ÉRTENI A KÖZEGET

A REFLEXIÓ ÉS ÚJRAÉRTELMEZÉS JELENTŐSÉGE
A KRITIKAI PEDAGÓGIÁBAN

„Így szerintem jobban át tudom látni a viszonylatokat”

A kritikai pedagógia olvasatában a tanítás és tanulás szükségszerűen politikai tett, aminek elsődleges célja, hogy egy igazságosabb és egyenlőbb társadalom létrejöttéhez járuljon hozzá. Ennek a hozzájárulásnak a mikéntje azonban számos kérdést vet fel a pedagógiai gyakorlat szempontjából. A vonatkozó irodalom ritkán beszél módszerekről, vagy technikákról, mivel alaptételének tekintti, hogy a társadalmi viszonyok és a pedagógiai gyakorlatok szoros egysége miatt a módszer soha nem lehet állandó. Emiatt jellemzően nem egyszerű praktikus kapaszkodókat találni sem a módszerek kidolgozásához, sem pedig a pedagógiai gyakorlatok újraértelmezéséhez. Ez az írás elsősorban a gyakorlati tapasztalatok megosztásának és a saját pedagógiai gyakorlatok kritikus vizsgálatának szükségessége mellett érvel, hiszen ez az, ami leginkább elősegítheti, hogy a kritikai pedagógiában központi szerepet betöltő reflexió ne csak az elméleti alapok absztrakt szinten történő megújítását célozza, hanem egyben az érdemi párbeszédet és tanulási folyamatot is lehetővé tegye.

2016-ban részt vettem egy társadalmi egyenlőtlenségekről szóló kurzuson, amit a Közélet Iskolája Alapítvány (KIA) a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben valósított meg. Egy társammal közösen elsősorban a tartalmi és technikai előkészítésben, valamint a megismerési folyamat támogatásában töltöttünk be segítők szerepet. A tizenkét hetes kurzus során az intézetben fogva tartott nők egy csoportjával közösen, a csoporttagok személyes tapasztalataiból építkezve és a KIA által összeállított társadalomismereti szöveggyűjtemény szövegeit feldolgozva hétről-hétre olyan témákat jártunk

körül, mint például a társadalmi kirekesztés és elnyomás, a munkaerőpiaci és térbeli egyenlőtlenségek, az iskolai szegregáció, vagy épp a nemek közötti egyenlőtlenségek. A képzés alap gondolatát az az elv adta, miszerint a társadalmi viszonyokról, gazdasági-politikai folyamatokról, valamint a társadalomban betöltött szerepünkről való gondolkodás nem lehet pusztán kevesek kiváltsága. Fontos, hogy ennek megtapasztalása osztályhelyzettől és iskolai végzettségtől függetlenül bárki számára elérhető legyen, hiszen a társadalmi részvételnek és változásnak éppen ez a szabad és kritikus gondolkodás az egyik legfontosabb építőköve.¹

Bár a kurzust megelőzően részt vettem a KIA kritikai pedagógia képzésén, munkámból fakadóan pedig a büntetés-végrehajtás sem volt teljesen ismeretlen terep a számomra, mégis (vagy talán éppen ezért) rengeteg kérdésem, dilemmám volt a kritikai pedagógia gyakorlati megvalósíthatóságával kapcsolatban. Egészen pontosan mit jelent, és hogyan érhetem el, hogy a résztvevők alanyai, és ne tárgyai legyenek a tanulási folyamatnak? Mi lehet az egyenlő tanár-diák viszony formája és kerete? Meg tudom-e különböztetni a párbeszédet a kérdezz-felelektől? Hogyan ne legyek atyáskodó? Mi történik akkor, ha az vagyok, de nem veszem észre? Vajon szemet szúr-e, ha a világ megismerésének támogatása helyett esetleg az általam képviselt értékeket propagálok? Hogyan lehetek biztos abban, hogy nem élek vissza azzal a hatalommal, ami tradicionálisan a tanári szerephez társul, vagy azzal az autoritással, ami a résztvevők által nekem tulajdonított vonásokból fakad? Nem keverem-e majd össze a pedagógiai folyamatot valamiféle terápiás vagy szociális segítői funkcióval? Hol vannak ezzel kapcsolatban a saját határim? Hogyan építhető be az érintettek saját tapasztalata és tudása úgy, hogy a romanticizálás veszélye elkerülhető legyen? Hogyan tudom elérni, hogy a tanulási és megismerési folyamat ne a reménytelenség vagy a tehetetlenség érzését keltse a résztvevőkben? Ilyen és ezekhez hasonló kérdések kavargtak bennem a felkészülés és a képzés időszakában, miközben

1 A Közélet Iskolája Alapítvány 2015 és 2016 folyamán összesen négy kritikai pedagógiai irányultságú kurzust valósított meg a Budapesti Fegyház és Börtönben, valamint a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben. A „Társadalmi egyenlőtlenségek” és az „Állampolgári jogok és állampolgári ismeretek” c. képzések beszámolóit a szervezet honlapján olvashatók: <http://www.kozeletiskolaja.hu/page/megvalosult-kurzusok>.

azzal kapcsolatban is bőven bujkált bennem bizonytalanság, hogy vajon mik lehetnek a kritikai pedagógia lehetőségei egy olyan környezetben, aminek alapja a szabadságtól való megfosztottság.²

Nem mondanék igazat, ha azt állítanám, hogy a kurzus során mindvégig töretlenül meg voltam győződve arról, hogy ami ezeken az alkalmakon zajlik, az minden lépésével az elnyomó viszonyaink leépítéséhez visz közelebb bennünket. Az viszont kétségtelen, hogy tanultunk egy s mást a világról, egymással és egymástól. Legyen szó akár a társadalmi viszonyaink jobb átlátásáról – ahogy a felvezető alcímében idézett egyik résztvevő is fogalmaz („*Így szerintem jobban át tudom látni a viszonylatokat*”) –, akár annak megtapasztalásáról, hogy a kritikai pedagógia (egyébként általam is teljes mellszélességgel képviselt) sokszor meglehetősen absztrakt ideáljai miként lépnek interakcióba hús-vér emberekkel, valós helyzetekben, nagyon is konkrét korlátok között. Ez a rövid írás arra tesz kísérletet, hogy ezekből az egykori személyes dilemmákból kiindulva, egyben a kritikai pedagógia forrásához, a freirei alapokhoz visszanyúlva olyan kérdéseket és esetleges kétségeket járjon körül, amelyek a kritikai pedagógia elméletének és „hogyan”-jának viszonyával kapcsolatban talán mások számára is ismerősek lehetnek. Bízom abban, hogy ez a személyes indíttatású reflexió, ha nem is kész válaszokat, de legalább valamiféle támaszt, bátorítást és egyfajta viszonyítási pontot nyújthat majd bárki számára akár a folyóiratszámomban szereplő pedagógia gyakorlatok megismeréséhez, akár jövőbeli kritikai pedagógia-kísérletek megvalósításához.

PAOLO FREIRE ÉS A FELSZABADÍTÁS PEDAGÓGIÁJA

A kritikai pedagógia körébe sorolható pedagógiai megközelítések, összhangban a kritikai társadalomelméletek különböző irányzataival, ma már meglehetősen sokfélék. De legyen szó akár magukat „kritikai”, akár „radikális”, „felszabadító” vagy éppen „elkötelezett” pedagógiaként meghatározó irányokról, esetleg ezek posztmodern kritikáiról,

2 A kritikai pedagógia és a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés kapcsolatáról, valamint a börtönkörülmények között zajló kritikai pedagógia gyakorlatok lehetőségeiről és korlátairól bővebben lásd: Ivanics (2021).

a gyökerek jellemzően ugyanoda nyúlnak vissza, akár szentírásként kezelve, akár radikálisan át- vagy felülírva azt: Paolo Freire, brazil pedagógus, oktatásügyi szakember munkásságához.

Freire, aki a gazdasági válság következtében elszegényedő középosztálybeli családban nőtt fel, pályáját szülővárosa, az északkelet-brazíliai Recife felnőttoktatási háttérintézményeiben kezdte az 1940-es évek második felében. Két katonai diktatúra közti két évtizedes (1945-től 1964-ig tartó), ellentmondásos fejlődéssel jellemezhető korszak volt ez Brazíliában, amit importhelyettesítő iparosításra épülő modernizáció, erőteljes államépítés és időnként tétova demokratizáló kísérletek határoztak meg; miközben továbbra is égető probléma maradt a társadalmi egyenlőtlenségek megléte és széles társadalmi rétegek politikai részvételtől való teljes kirekesztettsége (Fausto 2011; Ricz 2020). A korszakban az 1960-as évekre egyre érezhetőbbé vált a gazdasági-társadalmi instabilitás, ami a regnáló elnök lemondásához vezetett. Helyét alelnöke, João Goulart, a Brazil Munkáspárt (PTB) vezetője vette át, akinek működését a katonai elit jobbszárnya és a latifundiumokat uraló, nagybirtokos társadalmi elit kezdetektől fogva gyanakvással kísérte. Goulart programjának meghatározó elemét képezték a vagyoni és jövedelmi egyenlőtlenségek mérséklését célzó föld- és adóreformok, az oktatás átfogó megújítása, valamint a választójog kiterjesztése az írni-olvasni nem tudó lakosságra. Az 1960-as évek Brazíliájának közel nyolcvanmilliós lakosságából csaknem négymillió gyerek egyáltalán nem járt iskolába, a tizennégy éven felüli népesség körében pedig tizenhat millióan voltak azok, akik nem tudtak írni-olvasni (Freire [1974] 2005). Goulart széleskörű társadalmi támogatottsága ellenére politikai programját azonban az uralkodó elit határozott ellenállása miatt nem valósíthatta meg, 1964-ben a hadsereg megfosztotta hatalmától, ezáltal pedig újabb, 1985-ig tartó katonai diktatúra vette kezdetét az országban (Loureiro, Guimaraes és Schor 2015).

Freire ez idő tájt (1947 és 1957 között) egy felnőttképzéssel foglalkozó állami intézmény kulturális és oktatási osztályát irányította; 1956-ban tagja lett a helyi oktatási konzultációs tanácsnak, majd mind inkább bevonódott a baloldali városvezetés támogatásával 1960-ban elindított népművelési mozgalomba. 1961-ben neveléstudományi katedrát kapott a Recifei Egyetemen, miközben a népművelési moz-

galom keretében ún. kulturális köröket szervezett: ezek jelentették az alapját nem csupán a brazil falusi népesség körében folytatott alfabetizációs (írni-olvasni tudást oktató) tevékenységének, hanem egyben az általa kidolgozott nevelésfilozófiának, a felszabadítás pedagógiájának is. Freire tehát fokozatosan meghatározó szereplőjévé vált a brazil oktatáspolitikának: a népművelési mozgalomban, azon belül is az írás-olvasás oktatása terén elért sikerei nyomán megbízást kapott Goulart-tól egy nemzeti alfabetizációs program koordinálására, amelynek keretében a program első évében mintegy 2 millió ember tanult volna meg írni-olvasni. A képzők képzése még megkezdődhetett, de a katonai hatalomátvétel következtében az országos program már nem valósulhatott meg, Freire pedig 1964-ben az ország elhagyására kényszerült (Kiss 2018).³ Freire tehát ekkoriban dolgozta ki oktatásfilozófiájának alapjait, amely így szervesen kapcsolódott ahhoz a kibontakozó társadalmi átalakuláshoz és mozgalmi aktivitáshoz, ami ezt az időszakot meghatározta. Elméletének kidolgozásához és akkori módszereinek fejlesztéséhez a keretet, egyben kísérleti terepet az akkori politikai vezetés által ideológiailag és anyagilag is támogatott népművelési mozgalom, azon belül is a kulturális körök szolgáltatták. Akkori tapasztalatait, filozófiájának alapjait az 1970-ben megjelent, *„Az elnyomottak pedagógiája”* című munkájában foglalta össze, ami azóta is a kritikai pedagógia nehezen megkerülhető hivatkozási alapja és viszonyítási pontja.

Oktatásfilozófiájának központi eleme azoknak a tradicionális oktatási formáknak az elutasítása, amelyek gondolkodó partnerek helyett passzív tárgyakként tekintenek a tanulókra, és amelyek fő működési logikája az, hogy előre meghatározott tudásanyagot „tölte-

3 Freire Brazíliából először Bolíviába, majd Chilébe menekült, itt írta meg *„Az elnyomottak pedagógiája”* c. művét. A Chilében töltött négy év során a falusi felnőttek oktatásának kérdésével foglalkozott. Ezt követően vendégprofesszori állást kapott a Harvardon (amit viszont csak rövid és határozott időre fogadott el), majd évekig az Egyházak Világtanácsának oktatási tanácsadójaként dolgozott, harmadik világbeli országok függetlenségi mozgalmainak, baloldali kormányainak oktatási programját segítve: többek között São Tome és Príncipeben, Mozambikban, Angolában és Nicaraguában. A diktatúra enyhülésével, 1980-ban visszatért Brazíliába és a frissen megalakuló Munkáspárt (PT) alapító tagjaként és oktatásügyi szakembereként, valamint a São Paoló-i Katolikus Egyetem professzoraként folytatta tovább pedagógia munkásságát (Kiss 2018).

nek” a növendékekbe. Freire szerint ezek az oktatási formák a hatalomgyakorlás egyértelmű terepeiként működve kizárólag az elnyomást termelik újra azáltal, hogy az ajándék jelleggel osztogatott és számon kért tudás révén jó előre kijelölik az érintettek helyét a társadalomban. Ehelyett ő azt az álláspontot képviselte, hogy az oktatást a gondolkodó, cselekvő állampolgárrá válás szolgálatába kell állítani, és egyben olyan folyamattá alakítani, amely a tanár és tanuló partneri viszonyát és a felek folyamatos párbeszédét alapul véve kritikus gondolkodásra és problémafelvetésre ösztönöz. Mindebben kulcsszerepet tulajdonított az általa öntudatosodásnak nevezett (*conscientizacao*) folyamatnak, azaz a társadalmi-gazdasági ellentmondások felismerésének, amit bármiféle társadalmi cselekvés szükségyszerű előfeltételének tartott (Freire [1970] 2000). A kritikai pedagógia felől nézve a tudás termelése, elosztása és fogyasztása alapértelmezett módon hatalmi kérdés, a tanulás és tanítás pedig szükségyszerűen politikai tett; ebből fakadóan az oktatás sosem lehet politikailag semleges. Az oktatás átalakításának valódi tétje tehát a tanulási folyamat feletti kontroll kiterjesztése, ezáltal az egész oktatás, azon keresztül pedig a társadalmi viszonyok demokratizálása. Freirénél az írás-olvasás oktatásának lényege ebből kifolyólag nem pusztán egy készség technikai elsajátítását célozza, sokkal inkább a részvételre, szolidaritásra, a társadalmi változás előmozdítására nevelés alapvető eszköze, amely módszereiben is az érintett társadalmi csoportok körülményeire, igényeire, szükségleteire épül (Giroux 2011, 2015).⁴ Erre utal az a címben is szerepeltetett freirei gondolat, ami a szöveg és a közeg, illetve az írott szó és a világ „olvasását” elemi szinten, kölcsönösen egymásra ható egységben kapcsolja össze (Freire és Macedo 1987).

Minden pedagógia egyfajta világlátást tükröz, és ezzel összhangban valamiféle társadalmi víziót is közvetít (Giroux 2011); ehhez a vízióhoz, vagyis az elképzelt jövőhöz való viszony pedig nagymértékben meghatározza a nevelői szerepvállalást és a pedagógia programot. A kritikai pedagógiáé egy egyenlőbb és igazságosabb társadalom víziója. Freire nem kevesebbet várt a felszabadítás pedagógiájától a

4 Magyar nyelven olvasható, és ebben a lapszámban újraközölt részletek „A felszabadítás pedagógiája” c. könyvből: Freire, Paulo (1997): Az elnyomottak pedagógiája. In: *Andragógia Szöveggyűjtemény 2.*, Szerk.: Maróti Andor NTK, Budapest.

20. század közepi Brazíliában (és azokban az országokban, ahol később tanácsadóként működött), mint hogy a társadalmi struktúra olyan átalakítását támogassa, melynek révén megszüntethető az elnyomás, az érintettek pozícióját pedig nem a másokért, hanem az önmagukért való lét jelöli ki (Kiss 2018). Freire mindezt olyan kontextusban kísérelte meg megvalósítani, ahol a társadalmi viszonyok érezhető módon magukban hordozták a társadalmi változás lehetőségét és a forradalmi potenciált: úgy Brazíliában, mint később São Tome és Príncipeben, Mozambikban, Angolában vagy Nicaraguában, ahol az Egyházak Világtanácsának tanácsadójaként dolgozott. Szellemi hagyatéka, ez az azóta is meghatározó utópisztikus jövőkép, illetve az elnyomás megszüntetésének célkitűzésére épülő társadalmi vízió ma is súlyos feladatot és felelősséget helyez a kritikai pedagógusok vállára, akiknek a nevelés eszköztárával felszerelve kellene beszállniuk a globális kapitalizmus elleni küzdelemben. Mindezt úgy, hogy az eredeti freirei életműben, és az azóta is bővülő kritikai pedagógiai szakirodalomban az elméleti fogódzók mellett jellemzően nem könnyű gyakorlati kapaszkodókat találni ehhez az ambiciózus feladathoz.

MÓDSZERTAN HELYETT – ÍRD ÚJRA!

Freirét olvasni nem feltétlenül egyszerű feladat. A filozófiai alapokra épített freirei univerzum meglehetősen absztrakt szövegeinek megértése ugyanis nem kevés időt, figyelmet és elhivatottságot követel meg az olvasótól, miközben az igencsak szorító gyakorlati kérdésekre és dilemmákra a legkritikább esetben nyújt közvetlen válaszokat. Márpedig a gyakorló pedagógusok, közösségi és szociális munkások, vagy egyéb szociális területen dolgozó szakemberek körében (ahol a kritikai pedagógia szellemiségére talán a legnagyobb szükség volna) nincs hiány az ilyen típusú nehézségekben. A rigorózus elméleti szövegolvasáshoz, (ön)elemzéshez és reflexióhoz szükséges idő, kapacitás és megfelelő intézményi környezet viszont jellemzően meglehetősen korlátos ezekben a közegekben, miközben a feladat a kritikai pedagógus számára adott: saját környezetében, sablonok nélkül dolgozva kereteket teremteni ahhoz, hogy a tanulás és tanítás politikai tette, és ezáltal a társadalmi változás terepévé válhasson.

Freire szövegeinek absztrakt karakterére követői szerint részben magyarázatul szolgálhat az a tény, hogy gondolatrendszerét és pedagógia tevékenységét elsősorban egyfajta társadalomelméleti megközelítésként kell értelmeznünk, amelynek technikákra és módszerekre történő leegyszerűsítése határozottan ellentétes a felszabadítás pedagógiájának szellemiségével. Freire olvasatában az oktatás és tanulás szükségszerűen politikai cselekvés, amelynek mikéntjét minden esetben az adott gazdasági-társadalmi és kulturális viszonyok határozzák meg. Az elmélet és pedagógiai gyakorlat ilyen értelemben elválaszthatatlan egységét alkot és szorosan összefonódik azzal a társadalmi valósággal, amelyből fakad, és amelynek ellentmondásaival, igazságtalanságával szemben az adott pedagógiai program fellépni kíván. A módszer és a gyakorlat ebből fakadóan nem lehet export-import vagy pusztán másolás tárgya, hiszen a pedagógiai gyakorlatok reflexiót nélkülöző átvétele révén éppen a kritikai pedagógia valódi célja és politikai jellege szorulna háttérbe (Giroux 2015; Macedo 1997, 2000).

A fentiekkel összefüggésben Freire egész munkássága során következetesen került, hogy oktatásfilozófiájához kapcsolódóan gyakorlati útmutatásokkal szolgáljon. Csupán néhány munkája képez ez alól kivételt, így például az az 1974-ben megjelent könyve, amelyben egyebek mellett technikai részleteket is megoszt a brazil kulturális körök keretében megvalósult íráskészség-fejlesztés menetével kapcsolatban.⁵ Habár észrevételeivel gyakran segítette követői és szimpatizánsai pedagógiai törekvéseit (különösen az Egyesült Államokban),

5 Az itt leírtak szerint a brazil vidéki társadalom írni-olvasni tanítását célzó program előkészítő szakaszában minden helyszínen sor került egy feltáró-kutató fázisra, amelynek az érintettek szókészletének és mindennapi valóságának megismerése volt a célja. Ezt követően a program tervezői listát állítottak össze az ún. generatív szavakból, amelyek az érintett közösség szókincsében meghatározó funkciót töltenek be, valamint nyelvszemlélet szempontból az írás-olvasás elsajátítását segítő tulajdonságokkal is rendelkeznek. Az összegyűjtött szavakhoz aztán az érintettek társadalmi valóságához közel álló vizuális situációs tartalmakat társítottak (jellemzően fotók vagy rajzok formájában), melyek segítségével az adott szót (és magát a situációt) a résztvevők közösen részletesen körüljárták, majd a szót betűkre, szótagokra bontva, annak alkotóelemeiből újakat fedeztek fel. Ez a folyamat képezte a freirei alfabetizációs program alapját, melynek során az egyik legnagyobb kihívást a képzők felkészítése jelentette, hiszen rajtuk múlt, hogy az eredeti elképzeléseknek megfelelően a tanulás valóban politikaivá tud-e válni abban az értelemben, hogy az írástudóvá válás együtt jár az öntudatosodás folyamatával (Freire [1974] 2005).

az Egyházak Világtanácsának oktatásügyi tanácsadójaként pedig harmadik világbeli országok alfabetizációs programjainak kidolgozásában is kulcsfontosságú szerepet vállalt, politikai elveivel ellentétesnek érezte, hogy a kontextus ismerete nélkül univerzális érvényű instrukciókat fogalmazzon meg a szélesebb nyilvánosság és pedagógus kollégái számára. Mi több, meggyőződése volt, hogy azok, akik a módszertani fogódzók hiánya miatt kritizálják, elvárásaikkal éppen azt mutatják meg, hogy általuk fel nem ismert módon maguk is alávetettjei és újratermelői annak a domináns ideológiának, ami ellen küzdeni akarnak. Ezért, és mert hitte, hogy az effajta instruálás kizárólag a képessé tétel és az emancipáció célkitűzéseivel ellentétesen, a készségek leépítésével és az elme „házasításával” történhet meg, Freire következetesen visszautasította, hogy kézikönyvbe illő recepteket, vagy akár általánosabb útmutatásokat dolgozzon ki (Freire és Macedo 1987:93).

Demokratikus viszonyokat teremteni az oktatásban; a tudás feletti kontrollt kiterjeszteni; a tanulást partneri viszonyon és párbeszédre alapuló kölcsönös megismerési folyamattá alakítani, egyúttal pedig a kritikai öntudat fejlesztése és az emancipáció *melletti*, illetve a társadalmi ellentmondások *elleni* küzdelem szolgálatába állítani, legyen szó klasszikus iskolai környezetről, egyetemi keretéről, civil terepről vagy akár börtönfalak közé zárt térről – mindez nem egyszerű feladat. Márpedig ezek azok a gyakran igencsak kihívást jelentő dimenziók, amelyek a pedagógiát valóban kritikaivá, a tanulást pedig felszabadító gyakorlattá tehetik – miközben a praktikus jellegű útmutatás hiánya, illetve az a tény, hogy az erre irányuló, bennünk esetlegesen felmerülő igény is gyanakvással kezelendő, könnyen bénítóan hathat. De akkor mégis hogyan juthatunk el a kritikai pedagógiai gyakorlatig úgy, hogy közben annak nevelésfilozófiai gyökereihez, alapelveihez is bizonyosan hűek maradjunk?

GYAKORLAT = PEDAGÓGIA CSELEKVÉS + REFLEXÍÓ

Freire válasza erre a kérdésre az, hogy a kritikai pedagógia gyakorlata az adott körülmények alapján minden esetben át- és újraírást kíván, aminek feltétele, hogy tisztában legyünk az adott oktatásfilozófia és

pedagógiai módszer keletkezésének körülményeivel, valamint a saját valóságunk társadalmi problémáival, pedagógiai kihívásaival. A módszer tehát soha nem állandó, annak kidolgozása az adott körülmények függvényében mindig a kritikai pedagógusra vár. (Giroux 2015; Macedo 1997, 2000). Az újraírás folyamatában pedig kitüntetett szerepe van a reflexiónak, vagyis annak, hogy mások és a magunk technikáit a pedagógiai folyamatokkal és a nevelésfilozófiai gyökerekkel összefüggésben újra és újra vizsgálat alá vonjuk. Ahogy maga Freire is fogalmaz: *„Bármilyen kontextusban is beszélek a saját gyakorlatomról, azt egy reflexiós folyamatot követően elméletileg megfogalmazva teszem. Innentől kezdve, hasonlóra kell ösztönöznöm más oktatókat is (...), hogy a gyakorlatomat és a reflexiómat saját reflexióik tárgyává tegyék és eszerint vizsgálják meg a saját körülményeiket, így látva hozzá az eredeti gyakorlatok át- és újraértelmezéséhez.”* Freire szerint az újraértelmezés minden esetben kritikus megközelítést és átfogó történeti, kulturális, politikai, társadalmi és gazdasági összehasonlítást igényel, kiegészülve a mások tapasztalataiból való tanulással és a következetes önvizsgálattal. (Freire és Macedo 1987: 93). Ez lenne tehát a módszerek kidolgozásának legfőbb forrása.

Igaz ugyan, hogy a kritikai pedagógia a fentiekben bemutatott oktatásfilozófiai megfontolásokból fakadóan mostanra sem alakított ki semmiféle egységes alternatív módszertant, a társadalmi helyzet-elemzést és a felszabadító nevelést megalapozó elméleti fogódzókól viszont egyáltalán nincs hiány a szakirodalomban (Mészáros 2005). Ugyanakkor ezek az elméleti fogódzók (még ha a gyakorlatból fakadnak is) sokszor a hétköznapi pedagógiai valóságtól távol eső absztrakciós szinten folytatják a kritikai pedagógia társadalomelméletének és oktatásfilozófiájának megújítását, miközben a gyakorlati tapasztalatok, nehézségek, dilemmák az irodalom és az elmélet felől nézve jellemzően láthatatlanok maradnak. Márpedig a társadalmi változás irányába ható kritikai pedagógiai gyakorlat tulajdonképpen alapját éppen a pedagógiai cselekvés és az arra való reflexió, vagyis a pedagógiai tevékenység szisztematikus és folyamatos át- és újragondolásának együttese jelenti (Freire [1970] 2000). A reflexió mögött tehát mindig ott kell lennie a pedagógiai tettnek, a nevelésnek magának is, amihez hozzátartozik az összes olyan nehézség, korlát, kényszer, kétség és felfedezés, ami az újraírás folyamatát tulajdonképpen

mozgásban tartja. A kihívás leginkább abban rejlik, hogy ne csak a reflexió végtermékéről, az oktatásfilozófiai és társadalomelméleti keretek meg- és újraalkotásáról beszéljünk, „elméleti megfogalmazásban” (ahogy azt a kritikai pedagógiai szakirodalom jellemzően teszi), hanem magát a megtapasztalt pedagógiai folyamatot is tegyük minél inkább láthatóvá. Minél világosabbá válik ugyanis a kettő közti kapcsolat, annál erőteljesebb muníció állítható a kritikai pedagógia gyakorlatok kialakításának szolgálatába.

Ebből a szempontból inspiráló például McKinney tanulmánya, aki a 2000-es évek elején dél-afrikai irodalmat tanított elsőéves egyetemistáknak egy hagyományosan a fehér gyarmatosító kultúrához kötődő felsőoktatási intézményben. A kurzus célja az irodalmi alkotásokban ábrázolt, túlnyomórészt az apartheid elnyomásához kapcsolódó társadalmi folyamatok kritikai vizsgálata volt. Azonban McKinney az órák során úgy érezte, hogy egy bizonyos kritikai olvasatnak – azaz a saját olvasatának – az átadása rendre konfliktusba kerül a demokratikus, egyenlőségen alapuló oktatói szerep elvárásával és a kritikai pedagógia alapelveivel. A kurzus során ugyanis visszatérően olyan helyzetekbe ütközött, amelyekben a feszültségek forrását az adta, hogy a túlnyomórészt fehérbőrű diákok úgy érezték, a kurzus tulajdonképpen célját a saját kollektív bűnösségük tematizálása jelenti. Mindez pedig alapjaiban vetett gátat a partneri, demokratikus tanulási folyamatnak, hiszen a diákok és az oktató szisztematikusan szembenálló pozíciókba sodródtak. Az órák tapasztalatairól ezért McKinney eleinte egyfajta terepnaplót vezetett azzal a szándékkal, hogy ezt a konfliktust jobban megérthesse. Egy idő után azonban észlelte, hogy a diákok olykor igen heves érzelmi reakciói, valamint a saját bizonytalansága mögötti valós dinamikák azonosításához és megértéshez a terepnapló kevés. Ezért végül úgy döntött, hogy az órák teljes hanganyagát rögzíti, és szisztematikusan elemzi. Arra volt kíváncsi, hogy az osztályteremben miként kerül konfliktusba a demokratikus, párbeszédre alapuló tanulás melletti elkötelezettsége saját morális meggyőződésével; illetve hogy miként lehetne ezt a konfliktust feloldani (McKinney 2005). Ez a rendkívül részletes reflexiós folyamat végül segített neki megérteni, és részben feloldani a kezdeti feszültségeket. Ritkák azonban azok az példák, ahol a reflexió ilyen közvetlenül kötődik egy, a legapróbb részletekig terjedően

vizsgálat alá vont pedagógiai folyamathoz és szisztematikus önelemzéshez; sőt, sokszor a reflexióra való igény sem kizárólag csak belső elhatározásból fakad, mint McKinney esetében.

Ami a kívülről érkező jelzés által elindított reflexiós folyamatot illeti, képzeljük el például a Stephen Sweet által a következőképpen leírt esetet: egy oktató áll a katedrán és a tradicionális oktatási formák elnyomó mechanizmusairól beszél. Arról, hogy a tudás egyoldalú kinyilatkoztatása milyen romboló hatással is van a kritikai gyakorlatra. Mígnem valaki a hallgatóságból felteszi a kérdést, hogy ha valóban ennyire hisz ebben a destruktív erőben, akkor miért csinálja maga is éppen ugyanezt? Mire a leleplezett oktató saját ellentmondásos pedagógiai gyakorlatáról kezd gondolkodni (Sweet 1998). Vagy vegyünk egy másik példát, amiről Lesley Bartlett számol be: egy brazil civil szervezet pedagógusai az eredetileg Freire által inspirált íráskészség-fejlesztő kurzus során az egyenlő, partneri viszonyt baráti odafordulásként és gondoskodásként, az érintettek saját valóságára épülő problémafelvetést pedig egyfajta terápiás folyamatként értelmezik. A szervezet és az ott dolgozók munkáját Bartlett, egy kritikai pedagógiával foglalkozó kutató egy éves terepmunka keretében kutatja, amelynek a végén megállapítja, hogy a tanárok pedagógiai stratégiájukkal legjobb szándékaik ellenére is, épp a társadalmi ellentmondások közös feltárását és a kritikai pedagógia felszabadító potenciálját gátolják (Bartlett 2005).

Minden bizonnyal nem Stephen Sweet az egyedüli egyetemi tanár, akivel megesett, hogy pedagógiai gyakorlata az általa vallott elvek ellenére messze kimerítette a „borivás és vizet prédikálás” minősített esetét. Illetve nagy valószínűséggel a brazil civil szervezet szociális szakemberei sincsenek egyedül azzal, hogy nem állnak rendelkezésükre megfelelő eszközök és szervezeti keretek ahhoz, hogy gyakorlataikat a kritikai pedagógia oktatásfilozófiájának fényében szisztematikusán elemezzék. Mindhárom fenti eset jól illusztrálja, hogy a kritikai pedagógia elméletét sokszor igen nehéz jól működő gyakorlattá formálni. A feszültség és ellentmondás pillanatait azonban érdemes felhasználni hosszabb vagy rövidebb reflexiókra, amelyek segíthetnek megérteni és feloldani az ellentmondásokat.

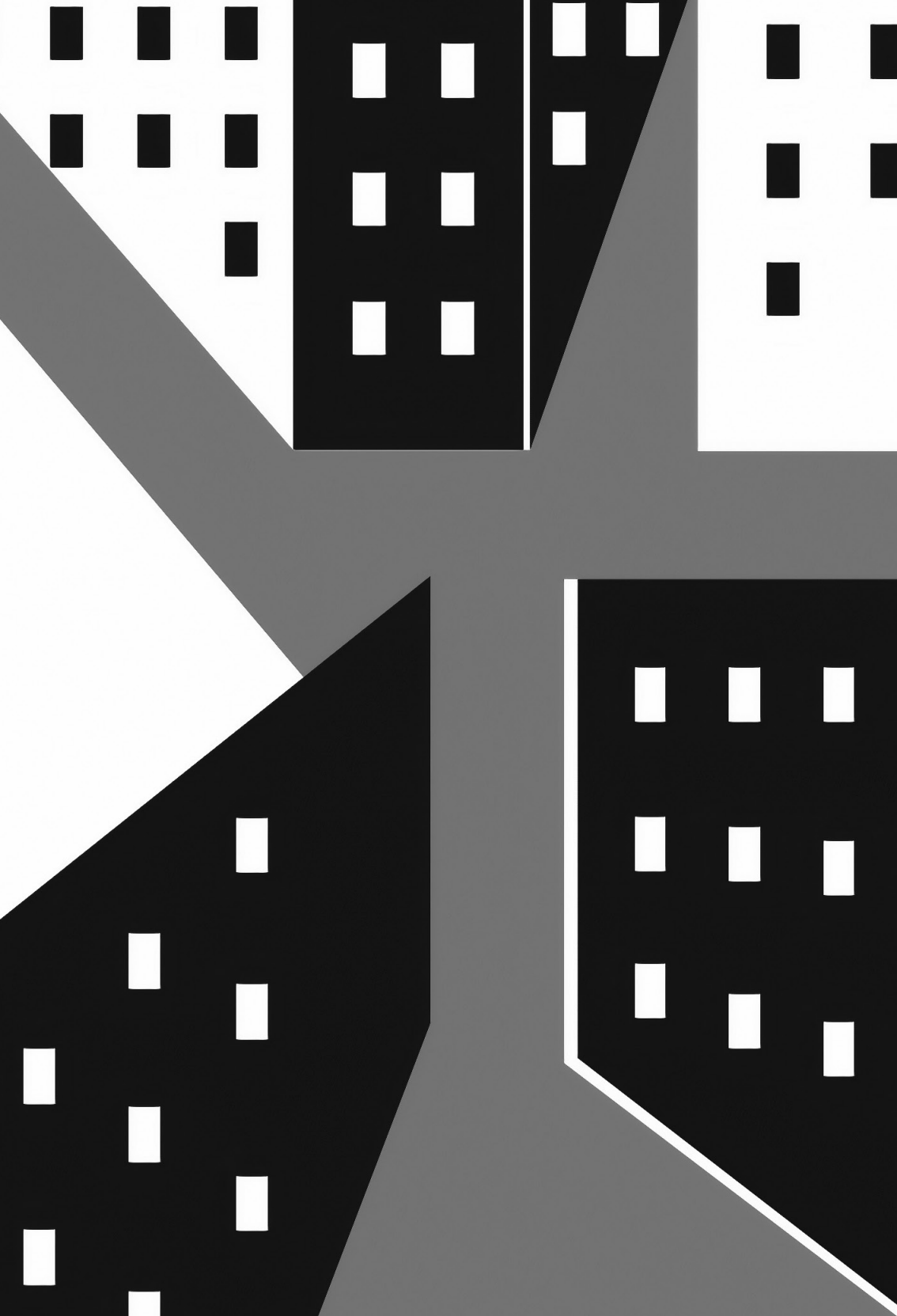
Ahogy azt talán ezek a kiragadott példák is mutatják, módszertan, útmutatók és egyéb gyakorlati kapaszkodók híján az egyik legfonto-

sabb eszközünk a kritikai pedagógia társadalomfilozófiai koordinátarendszerében való eligazodáshoz, illetve a konkrét módszerek kialakításához maga a folyamatos reflexió az elméleti gyökerekre, az adott kontextus sajátosságaira és ami talán a legfontosabb, a gyakorlati tapasztalatokra és a visszajelzésekre vonatkozóan. A kritikai pedagógia gyakorlása szempontjából tehát kulcsmomentum a gyakorlati tapasztalatok megosztása és az ezekről folytatott párbeszéd, hiszen ez az, ami leginkább elősegíti, hogy a reflexió ne csupán egy önmagért való, kevesek számára érthető akadémiai ujjgyakorlat, vagy kifelé szóló legitimációs rutin, hanem érdemi párbeszéd és tanulási folyamat legyen.

Az egri büntetés-végrehajtási intézetben megvalósult, társadalmi egyenlőtlenségekről szóló kurzus kapcsán felmerült kérdéseim és személyes dilemmáim miatt jó ideig meglehetősen kényelmetlenül éreztem magam. Ennek a rövid bevezetőnek az alapgondolatát viszont már az a feltételezés adta, hogy ezeknek a dilemmáknak a megosztása elsősorban nem a hiányosság felfedéséről, sokkal inkább egy könnyen kollektivizálható erőforrás kiaknázásáról szól. A kényelmetlenség és bizonytalanság feloldásában ugyanis az elméleti szövegek újra- és újraolvasásán túl éppen azok az írások jelentettek érdemi kapaszkodót, amelyek őszintén vallottak azokról a nehézségekről, korlátokról, dilemmákról, vagy akár lehetőségekről és felfedezésekről, amelyekkel a szerzők saját pedagógiai tevékenységük során találkozottak. Éppen ezért azt gondolom, hogy a kritikai pedagógia gyakorlása során az elméleti fogódzók mellett éppen azok az írások lehetnek igazán nagy segítségünkre, amelyek a kritikai reflexió eszközével élve saját pedagógiai gyakorlataikat és tapasztalataikat veszik górcső alá. A szisztematikus megfigyelés, problémafelvetés, kétkedés ugyanis nélkülözhetetlen előfeltétele annak, hogy az esetleges ellentmondásokat meglássuk, a lehetőségeket felfedezzük, saját hibáinkat és kétségeinket pedig ne elleplezzük, hanem megoldandó feladatként azonosítsuk. Éppen ezért bízom benne, hogy mind a fenti gondolatébresztőnek szánt sorok, mind a lapszámban megosztott pedagógiai tapasztalatok segíteni fogják majd az olvasót abban, hogy a maga vagy mások pedagógia gyakorlatát kritikusan alakítsa és szemlélje, ezzel is hozzájárulva ahhoz, hogy a tanulás és a tanítás úgy válhasson felszabadító és politikai tette, hogy közben lényegi pedagógia céljai sem szorulnak háttérbe.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bartlett, Lesley (2005): Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice. In: *Comparative Education Review*. Vol. 49., No. 3.: 344–364.
- Fausto, Boris (2011): *Brazília rövid története*. Equinter Kiadó.
- Freire, Paolo (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, Paolo (1974/2005): Education for Critical Consciousness. Continuum.
- Freire, Paulo – Macedo, Donaldo (1987): *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
- Giroux, Henry Armand (1996): Radical Pedagogy and Prophetic Thought: Remembering Paulo Freire. In: *Rethinking Marxism*, Vol. 9., No. 4.: 76–87.
- Giroux, Henry Armand (2011): *On Critical Pedagogy*. Continuum.
- Ivanics, Zsófia (2021): Kritikai pedagógiai kísérletek lehetőségei és korlátai a büntetés-végrehajtásban. In: *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció*. (Megjelenés alatt)
- Kiss, Gabriella (2018): *20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira: Paolo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája*. Doktori értekezés. Kézirat. Eszterházy Károly Egyetem, Eger.
- Loureiro, Felipe Pereira – Guimaraes, Feliciano De Sa – Schor, Adriana (2015): Public Opinion and Foreign Policy in João Goulart’s Brazil (1961–1964): Coherence Between National and Foreign Policy Perceptions? In: *Revista Brasileira de Política Internacional*, Vol. 58., No. 2.: 98–118.
- Macedo, Donaldo (1997): Chapter One: Az Anti-method pedagogy: A Freirian Perspective. In: *Counterpoints*, Vol. 60.: 1–9.
- Macedo, Donaldo (2000): Introduction to the Anniversary Edition. In: *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum. 11–29.
- McKinney, Carolyn (2005): A Balancing Act: Ethical Dilemmas of Democratic Teaching within Critical Pedagogy. In: *Educational Action Research*, Vol. 13., No. 3.: 375–392.
- Mészáros, György (2005): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. In: *Iskolakultúra*, Vol. 15., No. 4.: 84–101.
- Ricz, Judit (2020): Brazília a hierarchikus, államvezérelt kapitalizmus csapdájában? In: *Műhelytanulmányok. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Világgazdasági Intézet*, No. 138.: 1–66.
- Sweet, Stephen (1998): Practicing Radical Pedagogy: Balancing Ideals with Institutional Constraints. In: *Teaching Sociology*, Vol. 26., No. 2.: 100–111.



Mészáros György

KRITIKAI PEDAGÓGIÁK – MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS VITÁK

A cikk célja a kritikai pedagógia különféle (főbb, nemzetközi) tudományos megközelítéseinek és vitáinak áttekintő bemutatása és elemzése. Az írás jellege szerint egy elméleti összefoglaló és elemző cikk, melyben integráltan megjelennek azok a tapasztalatok is, amelyek a Critical Education nemzetközi konferencián való sok éves részvételből származnak. A „kritikai pedagógia” kifejezés maga egy olyan megnevezéssé, címkévé vált, amelyet egészen eltérő megközelítések is magukra vesznek. Így már érdekesebb lehet kritikai pedagógiákról, többes számban beszélni. A cikk megkísérli történeti és társadalmi kontextusában bemutatni az elsősorban az Egyesült Államokban kialakuló kritikai pedagógiát, amely a posztmodernnel való párbeszédben született, valamint ennek kritikáit, leginkább a marxista irányultságú szerzőket, akik közül sokan már nem az USA-ból jöttek. Különösen ez utóbbi szereplők fontos fóruma lett az utóbbi évtizedben a Kritikai Oktatás Konferencia (Critical Education Conference). Az ehhez kapcsolódó tapasztalatok bemutatása során egy élő gyakorlatközösség rajzolódik ki. Ennek a csoportnak a története és az irányzatok vitái a hazai kontextusra vonatkozó tanulságokat hordoznak. A tanulmány záró fejezete a hazai recepcióhoz kapcsolódóan vet föl kérdéseket.

A cikk csak a vázlatos ismertetésre vállalkozik. Nem célja a mélyebb elemzés, sem a részletes bevezetés a kritikai pedagógiá(k)ba. Szövege feltételezi a korábbi tanulmányok vagy általában a kritikai pedagógia főbb fogalmainak ismeretét és tágabb rálátást a kritikai társadalomtudományokra. Az egyes szerzők meglátásai röviden jelennek meg, az irodalomjegyzék segítségével az érdeklődő olvasó mélyebben utánanézhet ezeknek.

A TANULMÁNY CÉLJA

A kritikai pedagógia fogalmát leginkább egyes számban használja a szakirodalom. Azonban ha mélyebben megvizsgáljuk az e fogalom alá tartozó írásokat és cselekvési módokat, akkor egy egységessé

egyáltalán nem tekinthető „mezőt” találunk. Már az is kérdés, milyen értelemben használják a fogalmat. Több megközelítéssel találkozunk ezen a téren. Vannak írások, amelyek akadémiai perspektívában értelmezik a kritikai pedagógiát mint egyfajta tudományos megközelítést vagy pedagógiai tudományterületet. Mások módszertani perspektívában, mint pedagógiai utat, amely elvek mentén mutat fel egy metodológiát, hasonlóan a reformpedagógiákhoz. Egyes írások pedig úgy látják, mint társadalomkritikai praxist, elméletre épülő gyakorlatot. 2005-ben megjelent cikkemben (Mészáros 2005) első-sorban mint akadémiai megközelítést mutatom be az irányzatot, utalva módszertani dimenzióira és aktivizmushoz való kapcsolódására. Dósa Mariann (2018) viszont újabb cikkében egyszerre mint akadémiai-elméleti megközelítést és társadalmi praxist írja azt le. Ebben a cikkben a kritikai pedagógia akadémiai-elméleti dimenziójára fogok koncentrálni. Az ehhez kapcsolódó megközelítések és viták ugyanis nemigen jelennek meg a hazai társadalom- és neveléstudományi szakirodalomban. Régóta fontos tartozás a hazai neveléstudomány számára – első kritikai pedagógiáról szóló cikkem után –, hogy egy átfogóbb, nagyobb kitekintést adó és az újabb fejleményeket is integráló elemzés megjelenjen a témában. A cikk egy rövid vázlatát nyújthatja csak annak a rendkívül szerteágazó világnak, amely az irodalmak és konferenciák által feltárulhat előttünk, amikor a kritikai pedagógiát vizsgáljuk. E sokféleség miatt a cikkben gyakran inkább többes számban használom a kifejezést. A tanulmány elején igyekszem számba venni a különféle lehetséges meghatározásokat, utalva már az eltérő megközelítésekre is. Majd történeti perspektívában felvázolom az ezzel a címkével jelzett írások és szerzők elméleti meglátásait és vitáit, kiemelve a Kritikai Oktatás Konferencia (Critical Education Conference) sajátos nemzetközi terepét. Végül igyekszem néhány, a hazai társadalom- és neveléstudományra vonatkozó tanulságot megfogalmazni. A mélyebb történeti-társadalmi elemzés nem fér e cikk kereteibe, így arra fogok szorítkozni, hogy röviden bemutassam a különféle vitákat és kontextusukat. Nem célja a tanulmánynak a részletes ismertetés sem, vagy a bevezetés a kritikai pedagógiá(k)ba. A cikk szövege feltételezi a korábbi tanulmányom vagy általában a kritikai pedagógia főbb fogalmainak ismeretét, rálátást a kritikai társadalomtudományokra, illetve inkább utalásszerűen je-

lennek majd meg az egyes szerzők meglátásai, akinek az olvasó majd mélyebben utánanézhethet. A cikk fókuszát a viták, eltérések és a tudás-termelés útjának felvázolása adja inkább.

MEGHATÁROZÁSOK

Ahogy fentebb utaltam rá, már az sem egyértelmű, hogy a pedagógia itt akadémiai, módszertani vagy gyakorlati értelemben használatos-e. Ha pedig az akadémiai területre koncentrálunk, akkor a kritikai jelző meghatározása mutat sokféleséget.

Egészen széles értelemben a pedagógiai és iskolai gyakorlattal szemben bármilyen társadalomkritikát megfogalmazó megközelítések és szerzők is ide sorolhatók. Ide tartozna akkor a tanulásközpontú, kognitív tudományokra épülő, neoliberális neveléstudománnyal szemben kritikát megfogalmazó, inkább konzervatív és posztmodern irányultságú Gert Biesta (2006; 2013) vagy a wittgensteini alapokon gondolkodó Michael A. Peters filozófus (2012). Vagy olyan posztmodern szerzők, akik például a queerelméletet vagy a foucault-i gondolatokat kritikai perspektívaként használva kérdőjelezzik meg az oktatás hatalmi vonatkozásait: például a kritikai kurrikulumtanulmányok kiemelkedő szerzője, a foucault-i alapokon elemző Popkewitz (2000); illetve queerpedagógiáról ír: Pinar (2012). Ez esetben a kritikai jelző a tág értelemben vett hatalmi dimenziókra való reflexiót jelenti.

Szűkebb értelemben a frankfurti iskola kritikai jelzőjét alapul véve olyan írások tartozhatnak ebbe a körbe, amelyek a neveléstudomány emancipációs jellegét emelik ki, és az elnyomott csoportok oktatására koncentrálnak. Ehhez a megközelítéshez kapcsolódik a tudás történeti-társadalmi értelmezése, a hegemonia fogalmának kiemelése, az ellenhegemonia, ellenállás kiépítésének gondolata és a tudatra ébredés koncepciója is, amellyel az elnyomott csoportok ezt az ellenhegemoniát létrehozhatják (vö.: Darder – Baltodano – Torres 2003). Ez tulajdonképpen a kritikai pedagógia „klasszikusainak” az irányzata, akik magát ezt a fogalmat is elkezdték használni: Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple (műveiket ld. később).

Végül a kritikai jelölhet egy kifejezetten marxi, történeti materialista értelmezést is, amely elnyomás és hatalom általános fogalmai

helyett a kapitalista rendszerről, elnyomott csoportok helyett inkább osztályokról beszél, és az oktatást egyértelműen a tőkés rendszerben helyezi el. Ide tartoznak olyan szerzők, akik inkább a kritikai oktatás (critical education) kifejezést használják (Hill 2013; Skordoulis, 2019; Rikowski, 2018),¹ vagy olyanok, akik nem mondanák magukról, hogy a kritikai pedagógia irányzatához tartoznak, de mégis ezekben a körökben jelennek meg expliciten marxista értelmezéseikkel. Tipikus példája ez utóbbinak az etnográfus Dennis Beach (Beach – Dovemark 2007), aki nagy elismerést szerzett komoly, módszertanilag megalapozott etnográfiai kutatásaival a pedagógiai etnográfia területén, miközben megőrizte elemzéseiben a marxista-kritikai hagyomány alapvető elemeit.

ELŐZMÉNYEK ÉS EREDET

Ahogyan a meghatározások is igen sokfélék, nincs egységes kép arról sem, hogy a kritikai pedagógiák honnan erednek, és mik az előzményeik. A legtágabb értelemben ide sorolható (posztmodern) szerzők esetében Foucault jelölhető meg inkább, mint aki inspirálta az oktatásról való elméletek továbbgondolását. A többi irányzatot tekintve kihagyhatatlan Marx neve, a szerzők hozzá fűződő viszonya azonban nagyon sokféle. Egyesek Marx után Dewey-ra utalnak, aki pragmatista filozófusként az iskola társadalmi szerepét és a demokráciára nevelésben betöltött jelentőségét emelte ki a 20. század elején. Többen Gramscit is előfutárnak tekintik (Dósa 2018, Gottesman 2016), mert a hegemoniára vonatkozó elmélete² alapvetően megtermékenyítőleg hatott a kritikai pedagógiával foglalkozókra. És természetesen kihagyhatatlan Paulo Freire neve. A brazil felnőttnevelő nagy érdeme, hogy az alapvetően társadalomtudományi kritikai filozófiából egy kifeje-

1 Fontos és emblemikus kötet a három angliai marxista és az amerikai McLaren közös marxista pedagógiát bemutató könyve: Hill – McLaren – Cole – Rikowski, 2002

2 Gramsci szerint a kapitalizmus újratermeléséhez szükséges ideológia nem direkt elnyomás, hanem „finom” kulturális-ideológiai hatás révén lesz egyeduralgó. Hegemón, közös, a többség által elfogadott, magától értetődő értelmezési keretté, tudássá válik. Ennek a folyamatnak kiváló terepét adja a tömegkultúra és az oktatás is. Mindkettőt sokat elemezték a kritikai pedagógia képviselői.

zeten pedagógiai elméletet tudott kialakítani fő művében, Az elnyomottak pedagógiájában (Freire [1970] 2000). Részletesebben korábbi munkámban lehet róla olvasni: Mészáros (2005). Ahogyan később még visszatérek rá, ez az alapmű inkább tekinthető posztmarxistának, hiszen az eredeti marxi materialista megközelítésen sok szempontból túllép (humanista, keresztény és egzisztencialista elemeket is integrálva a műben), és az osztály és tőke kategóriái helyett is az elnyomást állítja értelmezésének középpontjába. A kifejezetten marxi orientált-ságú szerzők épp ezért egyre inkább figyelmen kívül hagyják Freirét, de az USA-beli, klasszikusnak mondható írások alapvetően belőle indultak ki. Ez utóbbi közeget és történetét veszem én is alapul, mert maga a kritikai pedagógia kifejezés ehhez a kontextushoz köthető, és a tágabb nemzetközi térbe is részben innen lépett be.

Gottesman (2016) művében Illichsel indítja a kritikai pedagógia történetét. Őt jelöli meg az első radikális megközelítésű szerzőnek. Illich iskolátlanításra vonatkozó meglátásai valóban kritikai kiindulásúak. Később azonban többen kritizálják őt, többek között rendszerkritikai oldalról, mert elemzése és válaszai nagyon leegyszerűsítőek. A radikális pedagógia következő nagy műve a szerző szerint Bowles és Gintis (1976) *Schooling in Capitalist America* című műve. Ez meghatározó írás lett az USA-ban kibontakozó kritikai pedagógia számára. A könyv központi gondolata a „megfeleléselemélet” (*correspondence theory*), amely szerint a termelési viszonyok és szociális viszonyok kölcsönösen megfeleltethetők egymásnak. Az iskolában a termelésre készítik elő a diákokat, az intézményes szociális kapcsolatok struktúrája a munkában érvényesülő viszonyokat mintázza, és ezek a diákok egész személyiségét és osztálytudatát is a termelésnek megfelelően alakítják. Bowles és Gintis az iskolát a forradalmi küzdelem helyének látják (ellentétben Illichcsel), ahol lehetséges a demokratikus kapitalizmus belső ellentmondásaira építeni. Leginkább arra, hogy miközben ez a kapitalizmus gazdasági és strukturális elnyomáson alapul, egyben egy liberális, emberi jogi politikai rendszert is jelent. Az iskola központi helye a társadalmi küzdelemben alapvető gondolat marad a kritikai pedagógiában is a következő években. Megfigyelhető azonban egy egyértelmű eltávolodás a strukturális marxista radikális pedagógiától egy inkább kulturális és humanista marxizmus, illetve egy már inkább posztmarxista megközelítés irá-

nyába. Az előbbi a hagyományos marxi és rendszerkritikai kategóriákat használva elemzi az oktatást, a tőke-munka feszültségét, a társadalmi osztályt állítva középpontba történeti materialista keretben. Mivel gyakran gazdasági magyarázatokat mutat fel, ellenzői ekonomizmussal vádolják. Ezzel szemben a kulturális marxizmus túllép a gazdasági megközelítésen és a kultúra és ideológia kérdései felől elemez, a humanista marxizmus pedig a társadalmi változást etikai oldalról fogja meg, az emberi szubjektum és ágencia középpontba állításával a korai Marx írásaira támaszkodva. Végül a posztmarxizmus széles kategóriája felöleli a Marxból valamilyen módon kiinduló, de tőle lényegi kérdésekben eltérő gondolatokat, amelyek gyakran posztmodern irányba mutatnak. Michael Apple például (1982, 1996) elégedetlen az oktatási rendszer strukturális elemzésével, és az iskolai mindennapok történéseit állítja középpontba. A rejtett tanterv működése az egyenlőtlenségek újratermelésében központi kérdéssé válik. Itt látszik, ahogyan egy inkább oktatásszociológiai megközelítés pedagógiai irányzattá válik. Ennek a korszaknak a kulcsfigurája Henry A. Giroux az USA-ban, aki Gottesman (2016) szerint valójában a kritikai pedagógia „megteremtője”, legalábbis annak egyesült államokbeli változatának. A kritikai jelző itt szembenállást fejez ki a Giroux szerint mechanikus szemléletű, strukturalista ekonomizmust követő radikális irányzattal. Ő szemben Bowles és Gintis gondolataival – azok alapvetését megtartva – inkább az ideológia és kultúra kérdései felé fordul. Az iskolázás (*schooling*) tantervi tartalma érdekli. Elemzéseiben nagyban támaszkodik Gramscira, leginkább a Stuart Hall-féle kulturális tanulmányok (*cultural studies*) perspektíváján keresztül. Ez azt is magával hozza, hogy az oktatás (*education*) vagy pedagógia tartalmi nála kiszélesednek a társadalmi jelenségekre is: filmeket, populáris kulturális alkotásokat elemez, és ezek ellenálló potenciáljára is figyel, elszakadva a kritikai iskola tömegkultúráról alkotott negatív képétől. A másik birminghami iskolához tartozó kutató, Paul Willis (1981; 1990; 2000) is hatással van Giroux-ra és a hozzá közel álló szerzőkre. Akár csak Apple-t, Willist is az iskolai mindennapok érdeklik, és a rendszerkritikai, strukturális kérdéseket a (munkásosztálybeli) identitás alakulásában éri tetten. Ez a kulturális megközelítés lesz a domináns az USA-ban a kritikai pedagógiával foglalkozó szerzők között az 1970-es évektől az 1990-es évekig.

Giroux az, aki Apple-lel és más szerzőkkel együtt behozza Freirét az USA pedagógiai gondolkodásába, de Gottesman szerint valójában (rögtön) el is távolodik tőle. Ez véleményem szerint csak részben igaz. Freire alapvetően épít a frankfurti iskola kritikai, emancipatorikus elméletére, és alpművében, *Az elnyomottak pedagógiájában* sok más filozófiára támaszkodik: egzisztencialista, humanista és keresztény perspektívákat is egyértelműen beemel az elnyomók és elnyomottak humanizálásának koncepciójába. Műve valószínűleg pont azért tud nagy hatást elérni, mert nem a marxi terminológiát használja, és a kifulladás látszó strukturalista jellegű marxista megközelítéseknek jó alternatíváját kínálja, miközben nem mozdul el a posztmodern irányába. Gottesman szerint ezzel együtt Freire még marxista, és ezt erősíthetik későbbi írásai és megnyilatkozásai az 1990-es években is, amikor egy egyértelműbben rendszerkritikai és az osztály kérdését visszahozó szemlélet mellett áll ki. *Az elnyomottak pedagógiája* azonban eredeti formájában közelebb áll a posztmarxista hagyományhoz, amelyben Giroux is elhelyezhető. A posztmodern és kritikai fogalmak itt össze is kötődnek például Aronowitz és Giroux közös művében (Aronowitz – Giroux 1991). A határon állás, liminalitás, határokon átlépés posztmodern fogalmai meghatározóak Giroux műveiben folyamatosan (1988a, 1988b, 1993, 1994).

Nem érthetők meg ezek a szerzők az 1980-as évek reagani Amerikájának kontextusa nélkül. A pedagógiával foglalkozó baloldali gondolkodók egy nagyon erős neokonzervatív reakcióval találták szemben magukat, amely kikezdte az amerikai liberális hagyományokat is, és amelyre az akadémiai szférában egy erős posztmodern ellenreakció érkezett. A kritikai pedagógia a konzervatív és liberális-posztmodern irányokkal szemben egy harmadik, baloldali hagyományként építette fel magát, de ezt úgy tudta megtenni, hogy integrálta magába mind a hagyományos liberális dimenziók egy részét (egy humanista és a közéletiséget kiemelő szemlélettel) és az uralkodó posztmodernt is. Jellemző, hogy a kritikai pedagógia első kritikái nem rendszerkritikai, hanem posztmodern feminista oldalról jöttek (Ellsworth 1989; Gore 2003). Az álláspont episztemológiai megközelítése felől a kritikai pedagógia egyetemes tudást feltételez. Ezért problémás például a tanár mint közéleti értelmiségi (*public intellectual*) képe Giroux-nál. Ez lett az egyik kiindulópontja annak a korábban már említett folyamatnak,

hogy a jelzót egyfajta posztmodern kritika értelmében is elkezdték használni, teljesen elszakadva a marxi, illetve a frankfurti iskolai gyökerektől. A kritikai pedagógiák egy egészen más iránya bontakozott így ki, amely egy idő után dominánssá vált az Egyesült Államokban. Ennek jó példája a 2003-ban megjelent *Critical Pedagogy Reader* (2003), amelyben dominálnak a rassz, nem, szexualitás és osztály kategóriáinak egyenrangúságáról szóló írások, valamint az olyan hívószavak, mint a diskurzus, identitás és nyelv.

Ennek kapcsán érdemes kitérni egy érdekes jelenségre, ami a kortárs tudományos mezőben is jellemző. A kontextus nemcsak abban az értelemben volt meghatározó, hogy hatott a szerzőkre, hanem úgy is, hogy a kritikai pedagógiai írások felvállaltan reflektáltak az aktuális politikai eseményekre, tendenciákra. Ez a politikai kontextussal együtt lélegzés az aktivista írás egyfajta formája, amely a különféle kritikai pedagógiákat jellemzi az USA-ban és máshol is. Számos olyan példáját látjuk ennek, amely idegen a hazai tudományos közélettől. Giroux például folyamatosan ír egészen frissen reagálva az aktuális történésekre, a legutóbb egy könyvet szentelt az általa „pandemic pedagogy”-ként aposztrofált megközelítésnek (Giroux 2021), amelyet úgy vázol fel mint kritikai reakció, pedagógiai-társadalmi út a jelenlegi krízisben. Peter McLaren (2005) a Bush-éra alatt olyan könyvet jelentetett meg, amely az amerikai imperializmusra reflektál (az alcíme *Kritikai pedagógia a birodalom ellen*), és címlapján George W. Bush és Dick Cheney karikatúra-szerűen a Csillagok háborúja uralkodójaként vannak megjelenítve.

Az egyesült államokbeli kritikai pedagógiáknak ehhez a baloldali, de egyben inkább posztmodern hagyományához még sok-sok név kapcsolódik. A feminista oldalról fontos két interszekcionális feminista: bell hooks³ (1994; 2003) és Antonia Darder (2001) neve, akik mindketten értékes hozzájárulásokat adtak a férfiak által dominált kritikai közegben a szeretet-szerelem (*love*), a tudások sokfélesége, valamint a faj (rassz) és etnicitás témakörében. A feminista kritika egyébként – beszámolók szerint – az 1980-as években nem csak írásokban jelent meg. Feminista szerzők a konferenciákon beültek a férfi

3 A nevét szándékosan kisbetűvel írja: ezzel a performansszal fejezve ki szembenállását a patriarchális szubjektumkultusszal szemben.

„kritikai pedagógusok” előadásaira, és megzavarták azokat bekiabálásokkal, performanszokkal, ezzel jelezve szembenállásukat a szerrintük szexista, férfiközpontúságból kilépni nem tudó szerzőkkel és dominanciájukkal szemben.

Akit a sok név közül mindenképp ki kell még emelni, az Peter McLaren. A tanári tapasztalatait leíró egyszerű kanadai angoltanár berobbanva a pedagógiai köztudatba, első naplószerű művével (McLaren 2016)⁴ az akadémiai pálya felé fordult és egy idő után az USA-ba költözött. Etnográfusként az antropológiai megközelítés dimenzióit (liminalitás, rítusok) emelte be a neveléstudományi, pedagógiai köztudatba (*Schooling as a Ritual Performance*, McLaren [1986] 1999). Az ehhez a műhöz írt egyre hosszabb bevezetők jól mutatják intellektuális útját. Kezdetben erősen kapcsolódott a kritikai pedagógia újmarxista irányához Giroux-val együtt, és humanista és posztmodern megközelítéseket is integrált írásaiban. A kritikai multikulturalizmus fogalmának alapos feldolgozása kötődik nevéhez. Később egyre inkább eltávolodik ettől a hagyománytól, és közel kerül a brit kritikai oktatás képviselőihez, akik a Marxhoz és egy strukturális, rendszerkritikus elemzéshez való visszatérést sürgetnek. Ezzel együtt – brit kollégáitól egyértelműen megkülönböztethető módon – végig megőrzi mind a felszabadítás teológia iránti érdeklődését, mind az irodalmi, narratív-retorikai stílusú szövegírási gyakorlatát, amely egyik megkülönböztető jellemzője.

VISZONY A POSZTMODERNHEZ: SZAKADÁSOK

Eleinte a kritikai pedagógia egyesült államokbeli képviselői a posztmodernnel szemben egy viszonylag egységes attitűdöt vettek fel. Úgy értékelték, hogy van benne kritikai potenciál, és sok elemét magáévá tették, de megkülönböztették a játékos (*ludic*) és a kritikai posztmodernizmust (McLaren 1995). Az előbbi a posztstrukturalizmushoz tartozó, értelmezések és nyelvi kérdések körül forgó szerzők írásait jelentették, amelyet reakciónak és problémásnak ítélték. Az utóbbit

4 Ennek eredeti címe: *Cries from the Corridor: The New Suburban Ghetto*. Később *pedig Life in Schools* címen adták ki kiegészítésekkel.

viszont úgy értelmezték, hogy a hatalmi kérdések és a megkérdőjelező kritika miatt – kiegészítve néhány marxista elemzésből származó kapitalizmust kritizáló és materiális elemmel – előrevivő lehet a pedagógia és a társadalom számára. Ahogyan láttuk, ez a kettős viszony a reagani neokonzervatív kontextuson túl egyrészt annak volt köszönhető, hogy kifulladás látszott a rendszerkritikai értelmezés, Giroux-ék pedig, miközben meg akartak maradni a baloldalon, egy ekonomistának látszó elemzésen akartak túllépni. Másrészt valószínűleg az oktatásszociológián túlmutató, inkább neveléstudományi kritikai pedagógiának szüksége volt egy pedagógiailag jobban megfogható és kommunikálható diskurzusra, amely a humanizmus, a remény, a változás és a gyakorlatba is valamennyire átültethető tudáskonceptió nyelvén beszélt. Végül pedig a posztmodern hegemonia is közrejátszott abban, hogy az ehhez való alkalmazkodás útján indultak el a szerzők. Azt, hogy a posztmodern mennyire domináns diskurzus volt, jól jelzi például, hogy amikor McLaren (1997) az etnográfus mint flâneur⁵ alapvetően posztmodern alakját vázolja fel, azt írja, hogy ő egy olyan flâneur, aki ellenáll a posztmodern elvárásnak, miszerint nem szabad semmit sem „fixen kijelenteni”, és kalandozásai, liminális tapasztalatai és írása alatt néhol rebellis módon (!) igenis megfogalmaz igazságokat a társadalmi-gazdasági valóságról.

Az egységes hozzáállás azonban eltűnt. McLaren és Giroux, az egyesült államokbeli kritikai pedagógia prominens alakjai erősen eltávolodtak az 1990-es évek végére egymástól gondolati szinten. McLaren a neoliberalizmus erősödését látva elégedetlen volt a kulturális (poszt)marxizmus meglátásaival, elemzéseivel, és egyre inkább a rendszerkritikát és az osztály kategóriáját középpontba állító

5 A flâneur alakja Balzac, Zola, Dumas, Baudelaire írásaival kapcsolódik össze. Olyan „átmeneti, magányos és bohém figura” (McLaren 1997, 78.), aki járja a nagyvárosok utcáit, hogy mintegy inkognitóban keresse a dolgok jelentését, a mindennapi élet titkát, a részlegest az egyetemesben, az egyetemet a részlegesben. McLaren szerint ez a flâneurie minden politikai és intellektuális tevékenység gyökerénél tetten érhető. Ő úgy flâneur, hogy köztes helyzetben van mind az akadémiai, mind a populáris kultúra világában. Hivatalosan bent van, és megfelel az egyetemi követelményeknek, de egyben kívülálló is. Elmerül a posztmodern, késő kapitalista kultúra homályos reprezentációs stratégiáiban, marketingre jellemző stratégiáinak mozgásban lévő diskurzusában: belemerül ebbe, anélkül azonban, hogy teljesen összeolvadna vele. Meg akarja tartani a távolságát és a saját tempóját az utcákat járva. (Vö.: Mészáros 2017)

szerzőkhöz fordult. Ezen a ponton kerülnek képbe a kritikai pedagógia egészen más hagyományát követő brit szerzők (Dave Hill, Mike Cole és Glenn Rikowski). Hill és Cole alapvetően egyfajta munkásmozgalmi, szakszervezeti háttérből jönnek, és aktivizmusukkal karöltve végeznek akadémiai, intellektuális munkát, makacsul kitartva egy ortodoxabbnak tekinthető, strukturális, materiális és osztályalapú rendszerkritikai megközelítés mellett. Rikowski pedig filozófiai beállítottsággal gondolja folyamatosan újra a marxi alapfogalmakat, különösen a tőke, munka és osztály fogalmait. Közös bennük, hogy határozottan szembehelyezkednek a posztmodern akadémiai közeggel, és a kritikai pedagógia ehhez kötődő irányzatait alapvetően reakciónak tartják. Ezzel a gondolattal találtak egymásra a brit szerzők és McLaren, s adták ki a *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory* című könyvüket (McLaren, Cole, Rikowski, Hill) 2002-ben. A vita a 2000-es években felerősödött, mivel egyre hangsúlyosabb lett ez a kritikai pedagógia, miközben Apple, Giroux és mások megőrizték eredeti pozíciójukat. McLaren új írásaiban (McLaren 2003; McLaren – Scatamburlo-D’Annibale 2005) visszatér a termelési módok és az oktatás viszonyrendszerének tárgyalásához, az osztályt mint újra eltérbe kerülő fogalmat emeli ki. Lándzsát tör egy osztályalapú pedagógia mellett. Nagyon kritikus lesz posztmodern perspektívákkal szemben, amelyeket reakciónak tart, mert feladja a rendszer megváltoztatásának célját, és a materiális alapok helyett az értelmezésekre épít. Kifejezett céljává válik a forradalmi tehát radikális társadalmi változást magával hozó cselekvés előmozdítása.

A 2010-es évektől pedig Hill, összefogva más szereplőkkel, egy nagyon fontos fórumát teremtette meg ennek a rendszerkritikai pedagógiának. Erről szól a következő fejezet.

A CRITICAL EDUCATION KONFERENCIA MINT SZAKMAI KÖZÖSSÉG

A fent említett Dave Hill 2010-ben indította el az *International Conference on Critical Education* konferenciasorozatot, amely új fóruma lett a kritikai pedagógiának. A második évtől kezdve rendszeres résztvevője voltam a konferenciának, és tapasztalataimra építve írom le ezt

a szakmai közeget ebben a fejezetben. A konferencia több szempontból szakított a kritikai pedagógia fősodrával, miközben meg is őrizte a kapcsolódását ehhez. Nevében nem az USA-ban elterjedt *critical pedagogyt*, hanem a *critical educationt* használja, ezzel jelezve, hogy az oktatás rendszerkritikai megközelítésére fókuszál a rendezvény. A szervezők elsősorban olyan kutatók, akik egy marxi, rendszerkritikai megközelítést vallanak magukénak. A résztvevők közül nagyon sokan szintén ennek a képviselői, de a konferencia nyitott maradt leírásában is a kritikai pedagógia szélesebb értelmezése felé. A meghívott előadók sem mindig ennek az irányvonalnak a képviselői. Köztük volt már a korábban említett Antonia Darder vagy lengyel Lotar Rasinski (2011), aki egy Wittgensteinre és Foucault-ra épülő pedagógiai kritika elkötelezettje, illetve a freirei hagyományt továbbvivő olasz Paolo Vittoria (2016). Mindemellett a főszerzők aktívan bekapcsolódnak a vitákba, és mindig markánsan megjelenítik a rendszerkritikai álláspontokat, így a résztvevőnek nincs kétsége afelől, hogy mi a fősodorbeli értelmezési keret ezen a konferencián.

A konferencia ugyanakkor erőteljesen igyekszik demokratikus és befogadó módon működni. Sokféle és sok helyről jövő előadót fogadnak (a minőség másodlagos az elfogadás során, inkább a lehetőség biztosítása a cél mindenkinek), a szervezők pedig a szekciókat járva ügyelnek arra, hogy építő viták alakuljanak ki. Az évek során egyre inkább elkerülték, hogy a „key note speakerek” (meghívott előadók) ikonikus alakok legyenek. Lehetőséget biztosítottak fiatal kutatóknak, vagy doktori hallgatóknak is, hogy plenáris előadásokat tartsanak. Ez azt eredményezte, hogy viszonylag sok plenáris előadás van a konferencián, és ehhez kapcsolódóan a nagy plénum előtt zajlanak a fontosabb viták. Ezek szintén nagyon gyakran a rendszerkritikai szemlélet dominanciáját hozzák, az ellenvélemények ahhoz képest vagy azt kiegészítve jelennek meg. A demokratikus működés része, hogy a konferencia akadémiai bizottságában nagyon sokan benne vannak az állandó résztvevők közül, valamint hogy az egész konferenciát áthatja egy mindenkit befogadó, Dave Hill által menedzselte nagyon kordialis és családias informalitás. Nincs a nemzetközi konferenciákon megszokott, drága social dinner (közösségi díszvacsora), hanem az érdeklődő résztvevők estéről estére elmennek együtt valahová vacsorázni, ahol tovább folytatódnak a konferencián elindult beszélgetések.

A konferencia köré épült egy publikációs tér is. A konferencián elhangzott előadásokból gyakran készül rangos kiadónál könyv (pl. Rasinski, Hill, Skordoulis, 2018), illetve az open access publikáló, Dave Hill szerkesztésében működő folyóirat, a *Journal for Critical Educational Policy Studies* lehetőséget biztosít sok (fiatal) kutatónak a publikálásra. A szervezők nagyon tudatosan építenek tehát egy olyan tudományos teret a pedagógia, oktatás területén, ahol a rendszerkritikai hang egyértelműen megjelenhet. Ennek az építkezésnek tudatos része az is, hogy a konferencia túllép a centrum szokásos angolszász fókuszú tudományos közegén, és a világ minden tájáról igyekszik résztvevőket bevonni. A konferencia első két alkalma Törökországban és Görögországban volt, és ebből a két országból nagyon sok, az angolszász világban nem igazán ismert kutató és aktivista megjelent, de Indiából, Kelet-Európából is több résztvevő szokott lenni, akiknek a hangja egyenrangúan jelenik meg a többiekével. Dave Hill együtt szervezi a konferenciákat a görög Kostas Skordoulisszal, s rajta és kapcsolatain keresztül feltárult egy addig a nemzetközi térben ismeretlen hálózata az erős görög és török marxista szakmai műhelyeknek: Athénban, Thessalonikiben és Ankarában (valamint más török városokban). A konferencia során többször biztosítottak fordítást is az angolul nem tudó görög és török résztvevőknek.

Végül a konferencia egyik kiemelkedő sajátossága, hogy nemcsak az akadémiai szférában lévőköt szólítja meg, hanem az aktivizmusban tevékenykedőket is. Hill egyébként is leginkább a cselekvés elemzését és stratégiáit fogalmazza meg írásaiban és konferencia-előadásaiban. Ahogy Hill ironikusan szokta hangsúlyozni, ő „nem okos”, nem annyira jó elméletben és mély filozófiában, de jól tud politikai stratégiákról értekezni, és ez utóbbiak szempontjából elemezni a jelenségeket. A meghívott előadók között is mindig ott vannak a szakszervezetek és más szervezetek képviselői, továbbá aktivista tanárok is. Ez a dimenzió azért is fontos, mert jól látszik, hogy ez az a pont, ahol az egészen eltérő megközelítésű kritikai pedagógiát követő résztvevők közös pontot találhatnak. A neoliberais kapitalizmusban az oktatást érő problémák elleni föllépés és ennek gyakorlati stratégiái hasonlóak maradnak az eltérő elméleti megközelítések ellenére is.

Felvetődhet, hogy itt egy tudatos tudományos mező építése folyik (hálózat, publikációk, konferencia, szakmai autonómia kiépítése,

belső viták, tudáshierarchiák: vö.: Bourdieu 2000), amely a kritikai pedagógia rendszerkritikai ágának területét akarja tudományos mezővé tenni. A helyzet azonban ennél komplexebb. Egyrészt a konferencia aktív résztvevői között többen vannak, akik kifejezetten nem ennek az irányzatnak a képviselői. Másrészt a Bourdieu által leírt hierarchikus viszonyok is kevésbé működnek, és erős nemcsak az akadémiai, de az aktivista szcénával való összefogás is. Inkább szakmai közösségként vagy gyakorlatközösségként (Wenger 1998) lehetne leírni a konferenciát és a köré épülő közeget. Ez nekem személyesen is – az elmúlt 10 évben – alapvetően járult hozzá szakmai szocializációmhoz, rendszerkritikai meggyőződéseim és kritikai pedagógiai identitásom kialakulásához csakúgy, mint az egyik doktori hallgatóm hasonló fejlődéséhez.

Tartalmilag is fontos ránézni erre a közegre, hiszen itt ennek a kritikai pedagógiának a rendszerkritikai perspektívájához kapcsolódó szerzők, kutatók jelennek meg. A fent már említett brit, olasz és lengyel szerzőkön kívül több kiemelkedő nevet érdemes felsorolni, akik ebben a közegben mozognak. Az ausztrál Grant Banfield (2016) neve azért fontos, mert ő az, aki egy, a marxi megközelítéshez nagyon jól kapcsolható tudományfelfogás, a kritikai realizmus neveléstudományi kutatásokban (különösen etnográfiaiban) alkalmazott módszertanának a zászlóvivője. A posztmodern által uralt akadémiai szférában (legalábbis a kvalitatív kutatások terén) ez a metodológia lehetőséget biztosít egy materiális alapozású módszertan kibontakozásának. Alpesh Maisuria (2017a; 2017b) brit marxista kutató ezt a metodológiát követi etnográfiaiban, és a felsőoktatás és egyetem világának marxista elemzését nyújtja. Az egyesült államokbeli szereplők közül érdemes kiemelni a marxista-leninista (ateista, dialektikus, a tőkével szembeni mozgalomra építő és osztályalapú) pedagógiát hirdető Curry Mallottot (2016). Az indiai marxista szcéna fontos alakja Ravi Kumar (2016), aki (oktatás)szociológiával foglalkozik és az indiai társadalomra alkalmazza a marxi elemzést. A görög „iskola” képviselői, Skordoulis (2019), Pavlidis (2015) és Grollios (2017) a görög hagyományba ágyazódva erősen filozófiai megközelítéssel, a dialektikus materializmushoz is visszatérve gondolkodnak. Nagyon erőteljesen képviselik az eredeti marxi kategóriákhoz való visszanyúlást. Az oktatást elhelyezik a kapitalista termelés által alakított társadalmi viszonyok között (hasonlóan a fent

idézett Bowles és Gintishez), de az olyan pedagógiai kategóriák leírásánál is, mint a tudatosság vagy a tantervi tudás nem a kritikai pedagógiai kánonjára (Freire, Apple, McLaren, stb.) támaszkodnak, hanem a marxi fogalmakat értelmezik újra. A konferencián jól látszik, hogy ezen oktatók tanítványai igen jól el is sajátítják ezt a gondolkodásmódot, és képesek az oktatást ezen az ortodoxnak tekinthető marxi szemüvegen keresztül nézni és mélyen elemzeni. Miközben ennek a megközelítésnek látszanak a hátulütői, hiszen szinte tudomást sem vesznek ezek a szerzők arról a hagyományról, ami Marx után következett, mindenképp gyümölcsöző kihívást jelent megismerkedni elemzéseikkel, amivel meghívják (néhol egészen explicit módon) az olvasóikat vagy hallgatóikat, hogy térjenek vissza Marxhoz és az ő megértéséhez. A kritikai hagyomány számára ez a figyelmeztetés fontos kiindulópont marad.

A konferenciához kapcsolódóan érdekes volt figyelemmel kísérni McLaren szerepének és gondolkodásának további változását. Az első alkalmakkor aktív résztvevője volt a rendezvénynek, elvtársi viszonyban lévén Dave Hill-lel, akivel együtt publikáltak a posztmodernnel szemben. McLaren alakja azonban egyre inkább ikonikussá vált sajtónyilvános könyvbemutatókkal, sztárként megjelenő reprezentációkkal a kutató körül, ami a szervezők számára a demokratizálódó konferencia fényében egyre kellemetlenebbé vált. Az amerikai közeggel szemben, ahol Giroux és McLaren valóban valamiféle sztárként jelennek meg, a konferencia közege távol tartotta magától ezt a nem kifejezetten kritikai gyakorlatot. Ezzel párhuzamosan pedig McLaren az idő előrehaladtával, nem elszakadva teljesen a rendszerkritikai elemzésektől, de visszatért egy sokkal narratívabb, poétikusabb kritikai pedagógiához, amely leginkább a felszabadítás teológia nyelvezetét és megközelítését használja. 2014-ben megjelent írásának címe is sokat elárul erről a stílusról: *Comrade Jesus: An Epistolic Manifesto* (McLaren 2014)⁶. Azóta könyve is jelent meg, amelyben tovább viszi a felszabadítás teológiai tematikát (McLaren 2015).

6 Az írás McLaren egyetlen hazai szereplésére épít a Diversity and Social Justice in Teacher Education ATEE Winter konferencián elhangzott plenáris előadására 2014-ben.

ÉS MÁSONK...

Ahogy már utaltam rá, a kritikai pedagógia értelmezhető egy sokkal szélesebb irányzatnak annál, mint amit az USA-beli változata vagy a fenti konferencia közege képviselnek. Sokan mások is idesorolhatók, akik lehet, hogy nem tartják magukat a kritikai pedagógia képviselőjének. Számos neveléstudománnyal vagy oktatászociológiával foglalkozó szerző van, akik rendszerkritikai megközelítéssel közelítenek a pedagógia témáihoz. A teljesség igénye nélkül fontos szerzők még Burbules és Torres (2000), Dimitriadis (2009), Allmann (1999), Kevin (1979/2017), Au (2018), akiknek magam is merítettem a műveiből.⁷ De idesorolható még Mas'ud Zavarzadeh is (1992), aki az irodalomkritika területéről jöve fogalmaz meg a tantervre vonatkozó kritikai meglátásokat.

Azt is fontos még hozzátennem ehhez a rövid, vázlatos bemutathoz, hogy sajnos nincs rálátásom az angolszász hegemonián és a *Critical Education* konferencián kívüli szerzőkre, akik nem angolul publikálnak (pl. latin-amerikai, francia, spanyol szerzők), így ez a vázlat megmaradt azon a hegemonián belül, ami a tudományokra általában is jellemző. További tanulmányok és vizsgálódások feladata lehet ezen a kereten túllépni. Azonban a hazai neveléstudomány számára mindenekelőtt az lenne fontos, hogy tisztázzuk a kritikai pedagógia fősodrába tartozó tendenciákat.

A HAZAI RECEPCIÓ ÉS TANULSÁGOK

Dósa Mariann (2018) már említett tanulmányában bemutatja a kritikai pedagógia hazai gyakorlatainak egy részét, és ez a folyóiratszám is megmutatja, hogy van már egy erőteljes recepciója leginkább a kritikai pedagógiai praxisnak nálunk is. Dósa nem említi az én korábbi cikkemet (Mészáros 2005), amely az egyetlen összefoglaló munka volt a témában, és ennek abban látom az okát, hogy őt nem az akadémiai vagy neveléstudományi, hanem a társadalompedagógiai vonatkozásai érdeklik a kritikai pedagógiának. Ez jól jellemzi a hazai recepciót.

7 Az irodalomjegyzékben látszanak fő írásaik és ezen keresztül témáik is.

Az iskolán, tanárképzésen és neveléstudományon kívül sokkal erőteljesebb a kritikai pedagógiai megjelenése, mint magában a pedagógiai egyetemi-kutatói kontextusban. Ez utóbbit tekintve némileg a szociológiában és oktatásszociológiában tűnik fel valamilyen feldolgozása az itt is ismertetett tudományos szcénának, de a neveléstudományban, különösen annak fősodrában nem jelenik meg erőteljesen még a posztmodern megközelítésre való reflexió sem. Az én közvetlen kollégáim és tanítványaim megjelenítik ezt a perspektívát, például a gyermekképre vonatkozóan (Golnhofer és Szabolcs 2005), vagy az oktatási egyenlőtlenségek kritikai értelmezését adva (Tóth Tamás Május 2016), illetve az általam is jegyzett projektekben elméleti dimenzióként feltűnik a kritikai pedagógia (például az adaptív iskola koncepciójában: Rapos et al. 2011), de egyrészt ezen túlmenően szinte semmilyen reflexióval, utalással erre nem lehet találkozni, és ez utóbbi megjelenések egy része is a kritikai pedagógiai egyfajta erőtlenebb, „tompított” változatát tartalmazza, és nem a rendszerkritikai vonalat. Úgy tűnik, a neokonzervatív oktatáspolitikai és a nyugatot mintának tekintő ellenzéki liberális hegemonia közé beszorított neveléstudományi reflexióban itthon még nem érkezett el a (rendszer)kritikai pedagógia momentuma. Talán tanulság lehet a fenti történetből, hogy érdemes egy közeg kialakításába fogni ezen a téren, amely az aktivizmust, tudományt és pedagógiai gyakorlatot is megszólítja befogadó módon. Jó lenne, ha a meglévő iskolán kívüli kezdeményezések valahogy az iskola világába is becsatornázódnának együtt azzal az elméleti háttérrel, amit egy rendszerkritikus pedagógiai elmélet nyújthat. Hogy erre mennyi az esély egy erősen központosított rendszerben és a tantárgyi képzésre építő, minimális általános pedagógiai tartalmat kínáló tanárképzésben, az kérdéses. Az is kérdés továbbá, hogy stratégiaileg vajon érdemes-e, elkerülve mintegy az egyesült államokbeli vitákat, egy sokkal egyértelműbben rendszerkritikai megközelítést reprezentálni, és előtérbe helyezni a marxizmussal szemben egyébként is nagyon gyanakvó pedagógiai szcénában. Ezzel egy erőteljes ellhang kapna szerepet és adna kifejezetten az eddigitől eltérő válaszokat, elhárítva egy reakciós pedagógiai elmélet veszélyeit is. Vagy fontos lenne inkább azoknak a posztmodern felé hajló megközelítéseknek a behozatala is, amelyek szintén nagyon hiányoznak a hazai pedagógiából és neveléstudományból, mint Biesta kritikája a neoliberais tanu-

lástudományról vagy a feminista pedagógia. És talán ezeken keresztül található jobban utat magának egy kifejezetten rendszerkritikai pedagógiai megközelítés is.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Allman, Paula (1999): *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Bergin & Garvey.
- Apple, Michael (1982): *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul.
- Apple, Michael (1996): *Cultural Politics and Education*. Teachers College Press.
- Aronowitz, Stanley – Giroux, Henry A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University of Minnesota Press.
- Au, Wayne (2018): *A Marxist Education. Learning to Change the World*. Haymarket Books.
- Banfield, Grant (2016): *Critical Realism for Marxist Sociology of Education*. Routledge.
- Beach, D. – Dovemark, M. (2007): *Education and the Commodity Problem. Ethnographic Investigations of Creativity and Performativity in Swedish Schools*. Tufnell Press.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future. Paradigm*.
- Biesta, Gert (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Bourdieu, Pierre (2000): A mezők logikája. In: Szociológiai irányzatok a XX. században II. Szerk.: Felkai Gábor – Némédi Dénes – Somlai Péter. Új Mandátum, 418-431.
- Bowles, Samuel – Gintis, Herbert (1977): *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books.
- Burbules, Nicholas C. – Torres, Carlos Alberto (2000): *Globalization and Education. Critical Perspectives*. Routledge
- Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. (2003): Critical Pedagogy. An Introduction. In: *The Critical Pedagogy Reader*. Szerk.: Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. Routledge, 1-21.
- Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. (2003, szerk): *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge.
- Darder, Antonia (2001): *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. Westview.
- Dimitriadis, Greg (2009): *Performing Identity/Performing Culture*. Peter Lang.
- Dósa Mariann (2018): A kritikai szociológiától a kritikai pedagógiáig – marxizmusokról. In: *Marx... Interpretáció, irányzatok, iskolák*. Szerk.: Antal Attila – Földes György – Kiss Viktor. Napvilág.

- Ellsworth, Elisabeth (1989): Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In: *Harvard Educational Review*, Vol. 59., No. 3.: 297–324.
- Freire, Paulo ([1970] 2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Gioux, Henry A. (1988a): Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. In: *Journal of Education*, Vol. 170., No. 3.: 5–30.
- Gioux, Henry A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press.
- Gioux, Henry A. (1993): *Border Crossings. Cultural Workers in the Politics of Education*. Routledge.
- Gioux, Henry A. (1994): *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. Routledge.
- Gioux, Henry A. (2021): *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy. Education in a Time of Crisis*. Bloomsbury Academic.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Gore, Jennifer (2003): What We Can Do for You! What Can „We” Do for „You”? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy. In: *The Critical Pedagogy Reader*. Szerk.: Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. RoutledgeFalmer, 331–350.
- Gottesman, Isaac (2016): *The Critical Turn in Education. From Marxist Critique to Poststructuralist Feminism to Critical Theories of Race*. Routledge.
- Grollios, Vasilis (2017): *Negativity and Democracy. Marxism and the Critical Theory Tradition*. Routledge.
- Harris, Kevin (1979/2017): *Education and Knowledge. The Structured Misrepresentation of Reality*. Routledge.
- Hill, Dave – McLaren, Peter – Cole, Mike – Rikowski, Glenn (2002): *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books.
- Hill, Dave (2013): *Marxist Essays on Education. Class and `Race', Neoliberalism and Capitalism*. The Institute for Education Policy Studies.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress*. Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Illich, Ivan (1970/2000): *Deschooling Society*. Marion Boyars.
- Kumar, Ravi (2016): *Contemporary Readings in Marxism: a Critical Introduction*. AAKAR BOOKS.
- Maisuria, Alpesh (2017a): *Class Consciousness and Education in Sweden: A Marxist Analysis of Revolution in a Social Democracy*. Taylor and Francis.
- Maisuria, Alpesh (2017b): Mystification of Production and Feasibility of Alternatives Social Class Inequality and Education. In: *Education, Equality and Human Rights*. Szerk.: Michael Cole Taylor & Francis (Routledge).

- Malott, Curry (2016): A Communist Pedagogy of Becoming: Centering Marx's 'general law of capitalist accumulation.' In: *Knowledge Cultures*. Vol. 4., No. 6.
- McLaren, Peter – Scatamburlo-D'Annibale, Valerie (2005): Paul Willis, Class Consciousness, and Critical Pedagogy: Toward a Socialist Future. In: *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Szerk.: McLaren, Peter. Rowman and Littlefield, 115–134.
- McLaren, Peter (1986/1999): *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge.
- McLaren, Peter (1995): Critical Pedagogy and Predatory Culture. *Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge.
- McLaren, Peter (1997): The Ethnographer as Postmodern Flâneur: Critical Reflexivity and Posthybridity. In: *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, 76–113
- McLaren, Peter (2003): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In: Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. RoutledgeFalmer, 151–184.
- McLaren, Peter (2005): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, Peter (2014): Comrade Jesus. An Epistolic Manifesto. In: *Social Justice and Diversity in Teacher Education. Proceedings of the ATEE Winter Conference. 15–17 April, Budapest, Hungary*. Szerk.: Mészáros György és Körtvélyesi Franciska. ATEE - Magyar Pedagógiai Társaság, 224–271.
- McLaren, Peter (2015): *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Routledge.
- McLaren, Peter (2016): *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. Peter Lang.
- Mészáros György (2017): *Pedagógiai etnográfia*. Eötvös Kiadó.
- Mészáros, György (2005): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. In: *Iskolakultúra*, Vol. 15., No. 4.: 84–101.
- Pavlidis, Periklis (2015): Social Consciousness, Education and Transformative Activity. In: *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 13., No. 2.
- Peters, Michael A. (2012): *Education, Philosophy and Politics*. Routledge.
- Pinar, William F. (2012): *Queer Theory in Education*. Lawrence. Erlbaum Associates.
- Popkewitz, Thomas S. (2000): Reform as the Social Administration of the Child. Globalisation of Knowledge and Power. In: *Globalisation and Education. Critical Perspectives*. Szerk.: Burbules, Nicholas. C – Torres, Carlos Alberto. Routledge.
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

- Rasiński, Lotar (2011): Power, Discourse, and Subject. The Case of Laclau and Foucault. In: *Polish Journal of Philosophy*, Vol. 5, No. 1.: 117-136.
- Rikowski, Glenn (2018): Marxism and Education: Fragility, Crisis, Critique, Negativity, and Social Form(s). In: *GPOSSHE On-line*, Vol. 1., No. 1.: 142-170.
- Skordoulis, Constantine D. (2019): Marx, Natural Science and the Materialist Conception of Nature. In: *Educazione Aperta*, Vol. 4., No. 6.: 205-226.
- Tóth Tamás Május (2016): A társadalmi egyenlőtlenségek termelése. A neoliberais oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. In: *Új Pedagógia Szemle*. Vol. 66., No. 3-4.: 22-43.
- Vittoria, Paolo (2016): *Narrating Paulo Freire. Toward a Pedagogy of Dialogue*. Institute for Education Policy Studies.
- Wenger Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Willis, Paul E. (1981): *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.
- Willis, Paul E. (1990): *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Westview Press.
- Willis, Paul E. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra. Új Mandátum*.
- Zavarzadeh, Mas'ud (1992): Theory as Resistance. In: *Pedagogy Is Politics. Literary Theory and Critical Teaching*. Szerk.: Kecht, Maria-Regina. University of Illinois Press.



Tóth Tamás

A PEDAGÓGIA ELNYOMOTTJA

A pedagógia kérdéseit és problémáit leggyakrabban a társadalomtudományok nyelvén, és még gyakrabban politikai logikák mentén szokás tárgyalni. Ez olyan kérdések felvetését jelenti, mint hogy mekkora a hátrányos helyzetű tanulók aránya, hol tartanak a deszegregációs programok, mióta termeli újra az iskola az egyenlőtlenségeket stb. Én arról szeretnék most beszélni, hogy ezek mellett igenis lehetséges a pedagógiáról pedagógiailag beszélni, és főleg pedagógiai logikák mentén. Míg a politikai logika a társadalmi „születésének” módját jelöli, addig a pedagógiai logika a születés társadalmivá válásának módját jelenti. Más szavakkal, a pedagógiai logika azzal a ténnyel szemben létesített kollektív (és persze politikai) viszonyulásunk módja, miszerint folyamatosan új jövevények érkeznek közös, régi világunkba. A tanulmányban négy olyan, korunkra jellemző pedagógiai logikát szeretnék bemutatni, amelyeknek egy, a megszokottól eltérő, kifordított olvasatát adják a kritikai pedagógia kísérleti irányzatának képviselői, megalapozva ezzel egy újfajta, radikális baloldali pedagógia lehetőségét. Velük együtt azt szeretném képviselni, hogy a pedagógia nem a jövő, hanem a jelen praxisa, amiben fontosabb az, hogy ne tudjunk bizonyos dolgokat, mint hogy mindent tudni akarjunk. Ugyanis ezen a módon szakíthatjuk el akár itt és most is a fennálló rend rabláncait, fittyet hányva isteneknek és uraknak, a társadalom elvárásainak és a forradalmat folyamatosan elnapoló tegnapiak reményeinek.

EGYSZER KÓR, MÁSSZOR GYÓGYÍR

Van egy kedvenc iskolakritikai mémem, amiben a kicsi Michel Foucault¹ és anyukája röviden letisztázzák a hatalmi viszonyokat.

1 Michel Foucault a 20. század második felének egyik legjelentősebb francia filozófusa, műveiben többek között a modernitás társadalmi intézményeinek (börtön, pszichiátria, kaszárnya stb.) hatalomgyakorló – fegyelmező, büntető, megfigyelő, normalizáló, vallató és vizsgáztató – tevékenységeinek és beszédmódjainak törté-

Foucault: Az iskolák ugyanazon társadalmi funkciókat látják el, mint a börtönök és az elmegyógyintézetek.

Foucault anyukája: Attól még bemész, nincs lógás!

Itt nem csak az a poén, hogy egy – a gyerekek által jól ismert és művelt – mindennapos iskola-ki-és-be-kerülési huzavona a kis Foucault és anyukája hangján szólal meg, hanem az is, hogy mindez milyen jól ábrázolja az iskola és az oktatás ellentmondásos szerepét és megítélését a posztmodern globális kapitalizmus korában.

Az iskolát ma egyfelől válságokkal és kudarcokkal terhelt, régimódi és banális intézményként szokás lefesteni, amely képtelen megfelelni a vele szemben támasztott társadalmi (és politikai, gazdasági és egyéb) elvárásoknak, és ami ezért sürgős és halaszthatatlan reformokra szorul. A baloldal a társadalmi egyenlőtlenségek és hatalmi struktúrák tartósítószeréről; a jobboldal az érték- és talajvesztett liberalizmus fertőjéről; a liberálisok meg egy gyengén teljesítő, „elmaradott,” „hátránykompenzációt” csak nyomokban tartalmazó, lejárt szavatosságú termékről beszélnek. Az oktatáspolitikai-csináló agytrösztök is ez utóbbi válságnarratívától hangosak, főleg a közép-kelet-európai régióban, ahol a rendszerváltás szakértői lózungjai (felzárkózás, modernizáció, szabadság, „Európa!”) a mai napig döntő módon meghatározzák az oktatással kapcsolatos gondolkodás lehetőségeit és kereteit is.²

Másfelől, és a válságnarratívával párhuzamosan, világszerte egyre nagyobb teret hódít egyfajta megváltásnarratíva is (Mészáros 2013) – más néven oktatásevangelium (Vajda 2013) vagy edu-pornográfia –, amelyben az oktatás a társadalmi problémákra vény nélkül felírható mindenható gyógyírként jelenik meg. Így az iskola és az oktatás az új évezred óriási látványaként irreális elvárások tömkelegének kereszt-tüzébe került. Az oktatás lett a társadalmi mobilitás záloga, a gazdasági növekedés motorja, a demokrácia hajtószere és a többi. Mindez annak hatására történt, hogy a transznacionális oktatáspolitikai és gazdasági elit a társadalmi problémák tendenciózus beiskolázásával (Smeyers

netiességét és esetlegességét leplezi le. Foucault óriási hatást gyakorolt az iskolát mint fegyelmező intézményt kritizáló pedagógiai kutatásokra.

2 Az 1989 utáni oktatáspolitikai neoliberalizációról itt írtunk bővebben: Tóth, Mészáros és Marton (2018).

és Depaepe 2008) az iskolára és a tanárookra kezdte áthárítani azon mély és strukturális problémák kezelésének felelősségét, amelyek orvoslása messze meghaladja az iskola és az oktatás lehetőségeinek épeszű határait.³

Az iskola és az oktatás fetiszizálásához az a körülmény is nagyban hozzájárul, hogy a globális kapitalizmust bebetonozó retorikai cselek egyre inkább pedagógiai hangvételűvé válnak. A társadalom rendszerszintű problémái nemcsak beiskolázódnak (és depolitizálódnak azáltal, hogy pedagógiai kérdésekké szűkülnek), hanem önmagukban is pedagógiai természetű ügyekként kerülnek tálalásra a tudásalapú társadalom és az élethosszig tartó tanulás neoliberais mantráiban. Az ilyen elbeszélésekben a szegénység problémája a képzettséggel és tanulatlansággal; a hajléktalanság a tanult tehetetlenséggel; a munkanélküliség a tovább- és átképzésipar termékeivel (ld. „Hogyan írjunk önéletrajzot?” jellegű tréningek); a nyomor szélére lökött ifjúság kilátástalan helyzete pedig a tanulástámogatáshoz fűzött illuzórikus reményekkel⁴ fonódik össze. A rendszerszintű problémák pedagógizálása pedig egy olyan – Jacques Rancière szavaival (1999: 133) – *infantilizált társadalmat* nevel, melyben a tanulás válik a nép ópiumává: a tanulás olyan társadalmi üdvöskévé lesz, amely a mindennapok szintjén segít az egyénnek dűlőre jutni a fennálló rendszer elviselhetetlen ellentmondásaival azáltal, hogy a felemelkedés, a kitörés, az előrejutás hamis illúzióival kecsgetteti élethosszig tartóan – „ha eleget és jól tanulsz, sokra viheted.”⁵

3 Ezzel párhuzamosan az iskola a pedagógiai problémák kiszervezésének és elrablásának egyre változatosabb formáival találja magát szemben, amelyekben az alapvetően iskolapedagógiai problémák „nem pedagógiai” ügyként merülnek fel. Ilyen, amikor az iskolai erőszak és agresszió (korántsem újkeletű) pedagógiai problémája hivatásos iskolaőrök rendvédelmi feladataként jelenik meg.

4 Kende Ágnes (2018) írt nagyon fontos cikket néhány éve a hazai tanodai tanulástámogatás strukturális buktatóiról.

5 Képezd át magad! Menj el a tréningre! Menj önismereti terápiába! Jelentkezz a tanfolyamra, ingyenes! Ezek a tudásalapú társadalom parancsolatai, melyekhez glóriákat is gyárt a rendszer: a cigány rákkutató, aki kitört a nyomorból; a 70 éves öregúr, aki most kezdi a mesterszakot; stb. A társadalom pedagógizálása és infantilizálása nem sokban különbözik a medikalizációtól: az egészség- és gyógyszeripar bővülő termékínálata nem vezet szükségszerűen egészségesebb társadalomhoz, sőt, jelentősen növelheti a tőle való függés kockázatát és annak mellékhatásait (lásd Depaepe et al. 2008: 15–16).

A tanulás-téboly (avagy *learnification*, lásd Biesta 2010) pedig végső soron nagyban hozzájárul az iskolával szemben támasztott irreális elvárások és az oktatásevangélium kritikátlan elsajátításához világszerte. Nem csoda, hiszen az oktatásevangélium üzenete önmagában vonzó és reménykeltő: „pártolói úgy állítják be, mintha a növekvő társadalmi igazságtalanság és nyomor megszüntethető lenne, ha »javulna az oktatás színvonala«. Az oktatás azonban a társadalmi feltételekbe ágyazott: *nincs a földön olyan iskolarendszer, amely képes volna ellensúlyozni a társadalmi különbségeket folyamatosan növelő gazdasági folyamatokat.* Az oktatás permanens válsága pedig valójában annak köszönhető, hogy az iskolával szemben támasztott elvárások teljesíthetetlenek, irreális társadalomképen és az oktatás lehetőségeinek tendenciózusan eltúlzott elképzelésén alapulnak” (Vajda 2013: 123–124).

A PEDAGÓGIA ELNYOMOTTJA – AZ ELNYOMOTTAK PEDAGÓGIÁJA

Az iskola tehát egyszer maga a kór (annak ellenére, hogy saját kórképe is nagyrészt a globális kapitalizmus válságainak tünete), másszor maga a gyógyír (annak ellenére, hogy önmagában képtelen a tőkés társadalmakat *alkotó* rendszerszintű problémákat és ellentmondásokat orvosolni).⁶ Ez a paradox helyzet pedig oktatási reformok és innovációk permanens kavalkádját teremti meg, melyben az iskola reformról reformra bukducsolva vall kudarcot és esik pofára a vele szemben támasztott teljesíthetetlen elvárások előtt. A gond az, hogy az állandó válságkommunikáció és az oktatásevangélium hangorkánjában elnémulnak a pedagógia azon lényegi – nevelésfilozófiai, tehát empirikusan nem megválaszolható – kérdései, amelyek segíthetnének

6 Az iskola és az oktatás hatalmas látványa épp azért annyira elbűvölő – a valóság torz és felnagyított újraindításaként –, mert az általa feltárt probléma és az általa felkínált megoldás egy és ugyanaz: oktatás! Az oktatás világára rátespedő, ráülepedő innovációkomplexus, reformdömping és a véget nem érő neveléstudományi konferenciaipar alapja épp az, hogy az oktatás problémáit még több oktatással akarja megoldani a nemzetközi oktatáspolitikai rezsim.

szembenézni az iskola és az oktatás valós és konkrét dilemmáival a posztmodern kapitalizmus korában.

Mi az iskola feladata? Mi a tanár szerepe? Mi az oktatás célja? Sokan úgy vélik, hogy ezek a kérdések maguktól értetődővé váltak a velük kapcsolatos uralkodó beszédmódok hatására⁷, véleményem szerint azonban ezekről a kérdésekről egyszerűen megfedkezünk az oktatásevangélium bővületében. A pedagógia problémaköreit módszertani és – tág értelemben vett – technológiai kérdések uralják. Az, hogy az iskolának és az oktatásnak mi adhatna ma értelmet és jelentést, gyakorlatilag fel sem merül. Ezek az elnyomott-elfojtott kérdések alkotják ma a pedagógia tudattalanját, amelyekre a pedagógia nemcsak hogy nem ad saját válaszokat, hanem ráadásul mások „háziáját” másolja le, ha egyáltalán észreveszi, hogy elfelejtette megcsinálni a leckét. Ennek is köszönhető, hogy oly könnyedén telepednek rá a pedagógia problémáira különféle tudományágak. A pszichológia, a szociológia, a történettudomány és az oktatásgazdaságtan is a tudományköziség jegyében, de végső soron a pedagógia helyett, sőt annak nevében fogalmazzák meg a neveléssel-oktatással (ahogy a pedagógia fogalmának redukcióját elvégezni szokás) kapcsolatos irreális elvárásait. Mihály Ottó (az 1974-ben épp marxista nevelésfilozófus) véleménye szerint pedig a pedagógia „szolgálóleánnyá” válik, amennyiben nem ad válaszokat *lényegi* kérdéseire (Mihály megfogalmazásában a nevelési eszmény és a nevelési cél kérdéseire):

„bármilyen »kockázatos« is – a pedagógiának a maga sajátos szempontját következetesen érvényesítve részt kell vennie nemcsak a jövő formálásában (a nevelésen keresztül), hanem a jövő céljainak kialakításában is. A magyar szakirodalom egyik karakterisztikus jellemzője, hogy a nevelésnek (a pedagógiának) a társadalommal szembeni elvárásait, követeléseit, a filozófusok, szociológusok, közgazdászok írásai tartalmazzák. Úgy tűnik, mintha neveléelméleti irodalmunk csak a »mit vár a társadalom az iskolától« kérdésfelvetést ismerné el pedagógiaileg releváns kérdésnek. Meggyőződésünk, hogy a neveléelméletnek sokkal többet kell a jövőben foglalkoznia azzal a kérdéssel, hogy »mit vár a pedagógia a társadalomtól?« S e kérdés-

7 Mintha magától értetődő lenne, hogy vagy a 21. századi kompetenciák fejlesztését választjuk (kapitalizmus szivárványszínben), vagy a hazafias erkölcsiséget (kapitalizmus trikolorban). A pedagógiai mindennapok szintjén ez korántsem ennyire egyértelmű.

felvetésben igenis benne van egy társadalomkritikai mozzanat is, amelyről a pedagógia ma sem mondhat le... A pedagógia nem lehet egyszerűen »szolgálóleány« (1974: 217–226).

A Mihály által felvetett problémák (a pedagógia kérdéseinek tudományközi lenyúlása és a pedagógia szolgálóleány státusza) a rendszerváltás után gyakorlatilag feledésbe merültek. 1989 után a „Mit vár a pedagógia a társadalomtól?” hangvételű kérdések pusztá *emléke* is kiüzetett – a posztoszocialista oktatáspolitikai és neveléstudományi rezsimek hathatós közreműködésével.⁸ A rendszerváltást követő oktatáspolitikai neoliberalizáció⁹ a régióban mindenütt a pedagógiai tudattalanba nyomta be a 20. század azon baloldali pedagógiai hagyományait, amelyek a Mihály által felvetett problémákkal próbálták szembenézni: Makarenko és a Gorkij-telep (és később a Dzerzsinszkij-kommuna); Korczak és a varsói árvaház; Pataki Gyula és az ebesi Fiúkfalva; Gáspár László és a szentlőrinci iskolakísérlet; Loránd Ferenc és a Kertész utcaiak; és a többiek...

Véleményem szerint a pedagógia elnyomott kérdései állnak az iskola és az oktatás válságának hátterében, de ez a válság a pedagógia újjászületésének, forradalmasodásának lehetősége is egyben. A válság ugyanis, ahogy azt Hannah Arendt „Az oktatás válsága” (1961) című esszéjében megfogalmazza, képes szétörni a látszatokat és megsemmisíteni előfelvetéseinket – megszűnnek a maguktól értetődő, bemaagolt válaszok, és újra hozzáférhetővé válnak azok a kérdések, amik egyszer ezeket a válaszokat kiérlelték. „A válság – írja Arendt – visszakényszerít bennünket a kérdésekhez, és vagy új, vagy régi válaszokat, ám mindenképpen határozott ítéleteket követel tőlünk” (1961: 174–175). Ha azonban nem felelünk újként ezekre a kérdésekre, figyelmeztet Arendt, akkor a válság katasztrófává válhat.

Úgy vélem, hogy bármely pedagógiának, amely a rendszerkritikai minőségre tart igényt, az volna a feladata ma, hogy újra hozzáférhetővé tegye a pedagógia lényegi, elnyomott kérdéseit. A teendő azonban nem pusztán annyi, hogy a pedagógia kijegyzetelje és fejből megtanulja a

8 A centrumhatalmak által tukmált és a félperiféria elítje által tolmácsolt posztoszocialista oktatási reformcsomag imperializmusáról Iveta Silova ír (2010).

9 A neoliberalizmus oktatáspolitikára gyakorolt hatásáról lásd Tóth (2016).

kritikai társadalomtudományok nevelésnek-oktatásnak tollba mondott válaszait. A feladat inkább az, hogy a pedagógia a „maga sajátos szempontját érvényesítve” (tehát a saját nyelvén) felelve vegyen részt a fennálló körülmények és a jövőbeli lehetőségek formálásában – a „mit vár a pedagógia a társadalomtól?” kérdés társadalomkritikai mozzanatát szem előtt tartva. Ez volna a pedagógia *politikai* motívuma, ami mögött két felvetés is lapul: egyrészt, hogy a „pedagógiai” nem egyenértékű a „politikaival”; másrészt ebből kifolyólag, hogy miképp a politikainak, úgy a pedagógiaiainak is léteznek sajátos logikái.¹⁰

A következőkben azokat a kritikai pedagógiában zajló kortárs (főleg posztmarxista és posztanarchista) kísérleteket szeretném felvillantani, melyek arra keresik a választ, hogy a kritikai pedagógia hagyományosan marxista, a kritikai elméletben gyökerező és *politikai* logikákon alapuló praxisán túl megfogalmazható-e a kritikai pedagógia *pedagógiai* logikákon¹¹ alapuló forradalmi-baloldali praxisa. Olyan radikális *pedagógiai* elképzeléseket szeretnék röviden bemutatni, amelyek ezekben a kísérleti pedagógiákban egyöntetűen megjelennek. Ezek a pedagógiai kísérletek „eltolják” – tehát elmozdítják, és „el is rontják” – a „freireánus” kritikai pedagógiák¹² mára igencsak kifulladt és menzaszagú¹³ politikai lózungjait.

Ezt a pedagógiai újraalapozást pedig két okból is kiemelten fontosnak tartom a közép-kelet-európai posztszocialista félperiféria kontextusában: egyfelől, mert miközben nagyon szűk és unalmas lett az a kétpólusú pedagógiai játszótér, amit a jobboldali-konzervatív és az ellenzéki-liberális oktatáspolitikai elit hegemoniaharca határoz meg, addig a radikális baloldal pedagógiai térfoglalása még mindig

10 A politikai sajátos (posztmarxista) logikáiról magyarul Kiss Viktortól lásd: Kiss (2014).

11 A „politikai logika” a társadalmi (folyamatos) „születésének” módját jelöli (Laclau nyomán), a „pedagógiai logika” pedig – saját értelmezésemben – a születés (a natalitás) társadalmivá válásának módját (Arendt nyomán): pontosabban azzal a ténnyel szemben létesített kollektív viszonyulásunk módját, „hogymindannyian a születés során érkezünk a világra, s ez a világ a születés révén újul meg folyamatosan” (Arendt 1961: 196). A „pedagógiai” kiszabadítása a „politikaiból” nem azt jelenti, hogy a pedagógia nem politikai, hanem csupán annyit, hogy a pedagógiai nem azonos a politikával (és mellesleg ez a különbségtétel teszi lehetővé, hogy a pedagógia *politikai* legyen).

12 Paulo Freire nevéhez köthető marxista, kritikai pedagógiai irányzat.

13 Ennek tárgyalását megnehezíti, hogy a hazai diskurzusban az irányzat recepciója még nincs igazán kibontva.

várat magára – a kritikai pedagógiák helyzete nemcsak a rendszer-váltás utáni évtizedek liberális hegemoniája miatt nehézkes, hanem azért is, mert ha egy társadalom- és rendszerkritikai pedagógia alapvetően politikai logikák mentén határozza meg magát, akkor rendkívül nehezen talál utat magának a gyakran apolitikus poszt-szocialista pedagógiai életvilágokba, ahol a pedagógusokat a hideg is kirázza a politika logikáitól. Másfelől viszont épp azért válhat fontossá régióinkban a pedagógia sajátos logikái mentén történő útkeresés, mert „minálunk” az államszocializmus egy másfajta öröksége is kísért: egy olyan baloldali pedagógiai hagyomány (ahogy fentebb már utaltam rá), amely nemcsak a polgári pedagógiák radikális kritikáit és alternatíváit fogalmazta meg, hanem mindezt a pedagógia sajátos nyelvén, és pedagógiai logikák mentén tette hozzáférhetővé és érthetővé (hősköltevények, iskolatörténetek, gettónaplók formájában) – van tehát e törekvésnek egyfajta történeti-kulturális beágyazottsága is.

Viszont, ami még ennél is fontosabb, hogy a pedagógiának ezen baloldali hagyományai szorosan összefonódnak az elnyomott, a társadalom peremére hajított gyerekek ügyével. És ez az a pont, ahol a pedagógia elnyomottjának problémája összeér az elnyomottak pedagógiájával: egyáltalán nem a véletlen műve az a neveléstörténeti tapasztalat, hogy a pedagógiát forradalmasító kísérletek szinte mindig az osztályviszonyok alján és az oktatási rendszer peremén születtek – ez most sincs másképp. Úgy vélem, hogy ma a gettóiskolák által válnak leginkább hozzáférhetővé a pedagógia elnyomott kérdései, ugyanis ezen iskolákba olyan mértékben tör be a valóság traumatikus válsága, hogy abban kificamodnak és bohózzattá válnak a pedagógia lényegi kérdéseire adott, maguktól értetődőnek tűnő válaszok.¹⁴ Amennyiben a gettó mint afféle torz tükör, a globális kapitalizmus valóságát [f]ordítja ki, úgy a gettóiskola is hasonló torz tükörként töri szét az oktatásevangelium képeit és tesz megpillantathatóvá radikálisan más pedagógiai horizontokat. Ezért a következőkben bemutatott sajátos pedagógiai logikákat kutatási tapasztalataim mentén is megpróbálom (ha érintőlegesen is) perspektívába helyezni.

Az utóbbi években gettóiskolákban és az őket körülölelő társadalmi kontextusokban végeztem kritikai etnográfiai kutatásokat.

14 Ezekről lásd Tóth (2019).

A városi gettókat és telepeket¹⁵ átszövő intézményesült, hatalmi viszonyokat próbáltam leleplezni az ideológiakritika segítségével. Különösen érdekelt a gettóiskolák beágyazottsága és pozíciója ezekben az intézmények által összeszőtt és leuralt hatalmi hálókbán. Véleményem szerint az általam vizsgált közép-kelet-európai gettók a Wacquant által leírt hipergettó és antigettó egyfajta keverékei: a hipergettóra jellemző omnipotens rendőri felügyelet, valamint az antigettóra jellemző közintézményi és NGOizált¹⁶ „cirkusz” együttes, folyamatos és ellentmondásos jelenléte határozza meg ezen gettók életét (2011). E városi szegregátumok ma már nem a teljes izoláció mindennapi reménytelenségével néznek szembe, hanem a rendőrök „büntetőipari” és a civilek „szórakoztatóipari” tevékenysége által termelt perverz inklúzióval. Ez már nem intézményi kirekesztés, hanem „berekesztés”. A városi gettó gyermeke mára több intézményi és szervezeti háló része, mint bármelyik jóllakott felsőbb osztálybéli nem játszó nem pajtása. A gettók mindennapjainak aktív részese: a rendőrség, a helyi NGO-k és civil szervezetek, az egyházak, a TV-stábok és hasznot húzni vágyó politikusok, kutatók (mint én), a művészek, az artisták, a zsonglőrök, az egyszeri fotográfusok, a sportegyesületek, a drogdílerék, a jogsegélyesek, a behajtók, a humányszolgáltató központ, a szomszédok kispolgári egyesülete, a családsegítő, a gyermekvédelmis, az állatvédelmis, a lakókörnyezet- és fenntarthatósági védelmis, a tűz- és tartószerkezet-védelmis, és így tovább. A városi nyomort ma már nem a nemtörődomség konzerválja, hanem a mindenütt jelenlévő intézményi felügyelet és kontroll, amihez képest az iskola apparátusa és a neki tulajdonított hatalmi és reprodukciós szerep gyakorlatilag jelentéktelenné válik. Viszont épp ez a sajátos eljelentéktelenedés, és a gettóiskolák szerepének egyfajta átrendeződése mutatott rá azon pedagógiai mozzanatokra is, amelyek értékes párbeszédbe léphetnek a kísérleti pedagógiák logikáival.

15 Ezek, Loïc Wacquant kifejezésével élve, a fejlett marginalitás ter[ület]ei, lásd: Wacquant (2011).

16 Ezt lásd bővebben: Mikecz (2018).

EGY KÍSÉRLETI PEDAGÓGIA LOGIKÁI

Punk logikák

Ha van a kritikai pedagógiákban közös motívum, akkor az az emancipáció kérdésének, a fennálló meghaladásának és az ezekhez kapcsolódó társadalmi utópiáknak a középpontba állítása. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kritikai pedagógia emancipatorikus, ideológikritikai *praxis*, mely által, a valóság leleplezésén keresztül, a fennálló körülmények aktív átformálóiává válhatunk. A freireánus kritikai pedagógiákban az elnyomó-elnyomott viszony felszámolásának feltétele a „ködképzetek” elosztatása, és az elnyomottak tudatra ébredése a nagybetűs Valóság mélystruktúráinak és mechanizmusainak feltárásával (demisztifikációjával). Főművében (Az elnyomottak pedagógiája, 1970) Paulo Freire számos olyan esetről számol be saját pedagógiai praxisából az 1940-es évek végétől kezdve, amikor írástudatlan földművesek és munkások a saját konkrét valóságuk (éhezés, alkoholizmus, horizontális erőszak stb.) aktív és reflektív leleplezése által ismerték fel helyzetük összetett, strukturális hátterét: kizsákmányolás, elnyomás, rendszerszintű erőszak és a többi. Mindez a mai napig elképesztően releváns pedagógiailag, hisz Freire tulajdonképpen pedagógiai praxissá emelte a marxista ideológikritikát. Úgy vélem, hogy egy forradalmi-kritikai pedagógia ma sem jelenthet mást mint az ideológikritika praxissá szervezését. Mindazonáltal az ideológia kérdése nem egy lezárult fejezet a kritikai elméletben, és viszont úgy tűnik (ahogy arra a „posztfreireánus” kísérleti pedagógiák képviselői is rámutatnak¹⁷), mintha a kritikai pedagógia emancipatorikus „gályája” megrekedt volna a klasszikus marxizmus ideológikritikai zátonyán. Azon új ideológikritikai horizontok kapcsán, melyek az elmúlt bő fél évszázadban épp a marxista látszat/valóság modell problematizálásával születtek, a kritikai pedagógia jórészt igazolatlan hiányzókat tud csak felmutatni. Pedig amennyiben Kiss Viktornak (2018) igaza van, és a radikális baloldali politika megújulásának feltétele az

17 Lásd például itt: Biesta, G. (1998): Say You Want A Revolution... Suggestions For The Impossible Future Of Critical Pedagogy. In: *Educational Theory*, Vol. 48., No. 4.: 499–510. és itt: Vlieghe, J. (2018): Rethinking Emancipation with Freire and Rancière. In: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 50., No. 10.: 917–927.

ideológia kérdésének felfrissítése, úgy a kritikai pedagógiának is reflektálnia kellene az ideológiakritika fejleményeire. Arra például, hogy a fogyasztói kapitalizmus világában a látszatok hatalmas kavalkádja egyre valóságosabbá válik, és látszatvalósággá tárgyiasul: az illúzió így már nem elsősorban a valóságot elleplező ködképzetként, hanem kézzelfogható valóságként ölt testet. Gondoljunk például a tanulásipar „papírokból” alkotott látszatvilágára, ahol már nem azért szerzünk képesítést, hogy meghatározott munkákat elvégezzünk, hanem azért végzünk el képzéseket, hogy egyáltalán valami munkát szerezzünk. És a valóságban hiába számít egyre kevésbé maga a „papír”, valós leértékelődése ellenére az mégiscsak elborítja világunkat. Nem véletlenül, hiszen „[h]iába válnak egyre kétségesebbé a bizonyítvány nyújtotta előnyök, az, aki egyáltalán nem szerez diplomát, biztos vesztesre van ítélve” – írja Vajda Zsuzsanna (2013: 122). A mobilitás illúziója (az oktatás felemel, a tudás hatalom, stb.) így tehát egy oklevelekből, bizonyítványokból, önéletrajzokból, tanúsítványokból, jogosítványokból, motivációs- és ajánlólevelekből kreált – nagyon is materiális, kézzelfogható – valóságban ölt testet.¹⁸ Ebben a papírrealításban pedig elválaszthatatlanul együvé tárgyiasul az élethosszig tartó tanulás által remélt boldogulás látszata és az életfogytig tartó tanszolgaság (azaz a kizsákmányolás oktatásipari vetületének) valósága.

Arra próbálok itt kilyukadni, hogy a tudás hatalma, a leleplezett valóság megismerésének felszabadító ereje ma már korántsem annyira magától értetődő.¹⁹ Hiszen – ahogy a fenti példa is sugallja – a poszt-

18 A logika itt ugyanaz, mint amire Marx utal az illúzió tárgyiasulására kapcsán *A tőkésben*. A termelőmunka gépesítése és automatává válása kapcsán fejtegeti, hogy az automata gépi berendezésben maga az ideológiai tárgyiasul, ölt testet: az automatával a munka megkönnyítésének látszata és a munkaerő kiszípolozásának valósága együvé lesz és látszatvalósággá tárgyiasul. „Még a munka megkönnyítése is a kínzás eszközüvé lesz, mert a gép nem a munkást szabadítja meg a munkától, hanem munkáját a tartalomtól. Minden tőkés termelésnek (...) közös vonása, hogy nem a munkás alkalmazza a munkafeltételt, hanem fordítva, a munkafeltétel a munkást; de csak a gépi berendezéssel tesz szert ez a megfordítás *technikailag kézzelfogható* valóságra.” (1955: 394–395). A mi esetünkben ezt úgy írhatnánk át, hogy abban a globális gazdaságban, ahol a munkás *rugalmassága és foglalkoztathatósága* a lényeg, nem a munkás teszi bármire alkalmazhatóvá a munkást, hanem fordítva, a képesítés teszi bármire alkalmazhatóvá a munkást, de csak a bizonyítványgyárakkal tesz szert ez a megfordítás *technikailag kézzelfogható* valóságra.

19 Lásd Slavoj Žižek a cinikus és a fetiszisztikus ész cselére vonatkozó ideológia-konceptióját itt: Kiss (2014b).

modern kapitalizmus korában épp a valóság került válságba és vált problematikussá annak látszatokat széttró potenciálja,²⁰ ami pedig a politikai utópiák státuszát és lehetőségét is kifcámítja, eltolja.²¹ A kritikai pedagógia kísérleti irányzatának legfontosabb állításait pedig épp az utópia, a tudás és a valóság válságára adott válaszai alapján érthetjük meg.

Nincs jövő! A holnap elmarad!

A pedagógiai gondolkodást alapvetően a jövőről való gondolkodás határozza meg (a gyermekeink, a társadalom, a bolygó jövője), ahol a vágyott jövőkép jelöli ki a pedagógiai célokat és teendőket. A nevelésfilozófiában ezt a pedagógia posztulációs (igényformáló) logikájának nevezik (Szkudlarek 2017), amely mentén arról gondolkodunk, hogy mi volna pedagógiai szempontból kívánatos cél, eredmény, kimenet. E logika mentén a különféle diskurzusok szinte egybehangozóan úgy beszélnek a pedagógiáról, mint a jövő kulcsáról, egy reményteli ügyről – olyannyira, hogy a pedagógiára sokan a legkülönbébb társadalmi problémák megoldása zálogaként tekintenek. A freireánus kritikai pedagógiák pedig élen járnak abban, hogy forradalmi utópiákkal, a jövőre vonatkozó nagyszabású reményekkel pakolják tele az iskola és az oktatás hátizsákját. Ezzel azonban nemcsak részt vesznek az oktatásevangelium irreális elvárásainak felhalmozásában, hanem maga is a pedagógiai utópizmus csapdájába esik. Az elképzelt, reményteli jövő állandó hajkurászása valójában – a Láthatatlan Bizottság szavaival élve – a „várakozás roppant pedagógiája”: egyfajta „pedagógiai porszívó” (Szkudlarek 2019: 428), ami eltakarítja a pedagógia lényegi jelenidejűségét a „most” forradalmi potenciájával együtt: „A jövőt hajkurászó elme képtelen a jelenben cselekedni. Korunk katasztrófája olyan, mint a múlt halogatásainak rettenetes felhalmozódása... Az élet azonban mindig most, és most, és most dől el” (Comité

20 Lásd Guy Debord, Jean Baudrillard, Douglas Kellner látszatvalósággal kapcsolatos ideológia-koncepcióit itt Kiss (2016).

21 Lásd itt: Kiss (2014a).

Invisible 2017: 16–17). A jövő pedagógiai hajszolása nemcsak a jelent bénítja meg, hanem ezáltal magát a jövőt is.

Ha azonban a kritikai pedagógia számára fontos a jövő, akkor le kell mondania az utópisztikus álmok kergetéséről és az állandó reménykedésről.²² Ez azonban nem pesszimizmusba zárkózást jelent, hanem épp a jövő váratlan, kiszámíthatatlan, forradalmi lehetőségeinek nyitva felejtését. A jövő reménytelen kajtatásáról való lemondás a pedagógia pozitív feltétele, ugyanis ez teszi számára lehetővé, hogy utat nyisson annak a forradalmi újszerűségnek ami az új generációval a régi világba érkezik. Gert Biesta²³ ezt a sajátos logikát a pedagógia „gyönyörű kockázatának” (2013) nevezi: a pedagógia akkor lehet igazán emancipatorikus és transzformatív, ha vállalja azt a kockázatot, ami a jövő ignorálásából fakad. E kísérleti pedagógia a jövőt nemcsak nem akarja tudni, hanem azt is állítja, hogy a jövő – a pedagógia számára legalábbis – nem kalkulálható, bármennyire is szeretné azt kicentizni a „tanulási kimenetek” ipari komplexusa. Már Mihály Ottó is megfogalmazza, hogy a pedagógia számára miért gyanús a jövő: „[a]z a nevelési paradoxon ugyanis, amelyet úgy szoktunk fogalmazni, hogy »a nevelésnek a mában a jövőt kell alakítania« – társadalmi vonatkozásait tekintve még egy másik paradoxont is magában foglal. A jövő ugyanis csak részben és nem túlságosan hosszú távra prognosztizálható” (1974: 223). Biesta arra hívja fel a figyelmünket, hogy a jövő ilyenén „képtelensége” a pedagógia pusztá lehetőségének feltétele, hiszen a pedagógia átformáló ereje épp akkor mutatkozik meg, ha valami radikálisan másnak, váratlannak ad életet, amire nem számított, ami számára nem mutatkozott meg lehetőségként. Így az a forradalmi újszerűség, ami az új generációval érkezik, úgy őrizhető meg, ha engedjük, hogy az megnyilatkozzon a jelenben és nem láncoljuk a régi világ álmatag jövőképeihez és elvá-

22 Nemcsak azért, mert a jövővel kapcsolatos fantáziáinkat gúzsba köti a rendszer, hanem azért is, mert az eljövendő forradalom önmagában is kifürkészhetetlen, a valóság elviselhetetlen válságából nincsenek egyértelmű kiutak. Slavoj Žižek véleménye szerint az efféle kiutakról és alternatívákról való álmodozás nem más, mint elméleti pipogyaság, ami meggátol minket abban, hogy szembe nézzünk holtvágányra futott helyzetünkkel – lásd itt: Žižek (2017).

23 Holland nevelésfilozófus, az itt bemutatott kísérleti irányzat egyik legismertebb képviselője. Olyan kifejezetten fontos fogalmakat hozott be a pedagógiába – pozitív előjellel –, mint a kudarc, a kockázat vagy a lehetetlen.

rásaihoz. Hiszen – figyelmeztet Hannah Arendt – „mindaz, amit a felnőtt világ újként kínál, az újak nézőpontjából szükségképpen régebbi, mint ők maguk” (1961: 177).

Mikor Johnny Rotten²⁴ azt ordította, hogy nincs jövő („there is no future”)²⁵, azt talán nemcsak úgy értette, hogy azoknak, akik alul vannak, a holnapok ugyanolyanok, mint a mák; hogy a hatalom utópisztikus lózungjai mellett ma ugyanolyan szarul élünk, mint tegnap; hogy a jövő pusztá idősíkjá is az uralkodó elit tulajdonává vált... hanem talán úgy is, hogy számunkra minden, ami maradt, az a jelen – a *most* pillanata, ahol viszont minden lehetségesnek tűnik. Tomasz Szkudlarek²⁶ ebből a logikából egy punkpedagógia lehetőségét olvassa ki, mely által – egy olyan kor árnyékában, ahol úgy tűnik, tényleg nincs jövő – a pedagógia figyelme újra a jelenhez kötődő felelősségére irányulhat. Ennek a kísérleti-kritikai pedagógiának így nem a forradalmi, politikai utópia adja a radikális élet, nem egy külső cél vagy elvárás, hanem az a feltételezés, hogy lehetséges a pedagógiáról utópisztikus kereteken kívül gondolkodni. Ez azonban nem azt jelenti, hogy „bármí megteszi”, és lesz, ami lesz. Véleményem szerint, és egyetértve Alain Badiou-val (2010), továbbra is a kommunizmus a helyes hipotézis, a nevelésfilozófia számára is. De épp azért nevezi Badiou hipotézisnek és nem utópiának a kommunizmust, mert az nem egy program, hanem pusztán annak a feltételezése, hogy lehetséges (és kívánatos) a tőke logikájának (és minden más elnyomó-kirekesztő logikájának) a meghaladása.

Csináld magad! Követeld a lehetetlent!

Az a pedagógiai gesztus, hogy nem akarjuk tudni a jövőt, egyben azt is jelenti, hogy az „itt tere” és a „most ideje” kerül a pedagógiai fő-

24 A hírhedt brit punkegyüttes, a Sex Pistols énekes. Az itt hivatkozott szám az 1977-es *Never Mind the Bollocks, Here's the Sex Pistols* albumról a *God Save the Queen* című szám.

25 Mintha Thatcher szlogenje („there is no alternative”) vált volna a lázadás alapjává, kij[f]ordítva.

26 Lengyel nevelésfilozófus, az itt bemutatott kísérleti irányzat központi figurája, legújabb munkáiban Ernesto Laclau retorikai ontológiájának pedagógiai továbbgondolásával kísérletezik.

kuszba. De akárcsak a jövő (ami még nincs), úgy a jelen valósága (ami van) is gyanús a kísérleti pedagógiák számára. A freireánus kritikai pedagógiákban a jelen konkrét valósága az, amire a pedagógiai praxis figyelme irányul: a nagybetűs Valóság (társadalmi-gazdasági-történeti mechanizmusok és struktúrák) leleplezése és megismerése szabadítja ki „hamis tudatának” ködképzeteiből az elnyomottat, aki így a körülmények forradalmi átalakítójává válhat. A kísérleti pedagógiák azonban az emancipáció efféle pedagógiai stratégiáját mint ideológia-kritikai praxist kérdőjelezik meg, elsősorban Jacques Rancière kritikai alapján. Rancière arra hívja fel a figyelmünket „A tudatlan iskola-mester” (1999) című művében, hogy a ködképzetekből kiinduló pedagógiai logika akaratlanul is „elbutításhoz” vezet, hiszen alapvetően a hamis tudat feltételezéséből indul ki, nevezetesen abból a hipotézisből, hogy az elnyomottak „félreismerik” a dolgok lényegét és rendjét. Pedagógiai feltételezéseink pedig, mint önbeteljesítő jóslatok, akarva-akaratlanul valósággá válnak. Azt, hogy a pedagógia mindig a valósággal kapcsolatos előzetes feltevésekből indul ki, amelyek aztán önmaguktól is „csinálnak valamit” a valósággal, prezumptív (vélelmező) logikának nevezik a nevelésfilozófiában (Bingham 2009). E logika alkalmazása a pedagógiai gondolkodásban elkerülhetetlen, viszont – ahogy Rancière is rámutat – nagyon nem mindegy, hogy milyen feltételezéseket és kiindulópontokat állítunk a pedagógiai praxis hátterébe.

Rancière véleménye szerint egy olyan pedagógia, amelynek a fennálló egyenlőtlenségek, a hamis tudat, a valóság félreismerése a kiindulópontja, nem lehet emancipatorikus, hiszen épp azokat a faktorokat rögzíti és horgonyozza le előzetesen, amelyek ellen küzdeni szándékozik (míg a felszabadulást, a láncok elvesztését a jövőbe utalja ki). Rancière tehát arra mutat rá, hogy igenis számít, hogy mik a pedagógia kiindulópontjai (axiómái) és alapvető feltételezései, ugyanis ezek önmagukban tevékenyek, „csinálnak valamit”.²⁷ Ezért – folytatja

27 Rancière elsősorban Pierre Bourdieu tőkeelméletét és az egyenlőtlenségek új-ratermelődésével kapcsolatos nézeteit bírálja. Bourdieu szerint a gazdasági tőkéből kovácsolt kulturális tőke (mint habitus) áll az oktatási egyenlőtlenségek és az oktatás kirekesztő logikáinak hátterében: a kirekesztés pedig oda vezet, hogy az alsó osztályok nem tudnak változtatni gazdasági helyzetükön. Bourdieu számára itt az az érdekes, ahogy ez a körkörös folyamat láthatatlanná válik az alsó osztályok számára, tehát ahogy „félreismerik” ezt a folyamatot: az alul lévő tanulók kirekesztődnek, mert nem

Rancière – nem abból kell kiindulni „ami van”, hanem abból, amire törekszünk. Ez pedig a pedagógia egy különösen szép logikája, nevezetesen – és Loránd Ferenc megfogalmazásában –, hogy „mindaz, amire a nevelés mint célra irányul, a nevelés folyamatában mint gyakorlat realizálódjék”. Azt kell tehát feltételeznünk és gyakorolnunk, amit kívánatosnak tartunk, még akkor is, ha az ellentmond minden épeszű szociológiai ténynek (ilyen pedagógiai axióma lehet például, hogy mind egyenlők vagyunk, hogy bárki képes bármit megérteni és megtanulni önállóan, vagy, hogy nincsenek se istenek, se urak). Pedagógiai szempontból az a fontos, hogy kísérletezzünk ezekkel a feltételezésekkel, hogy kipróbáljuk és gyakoroljuk, mi minden válik lehetségessé ezeknek köszönhetően *itt és most*. És ebben megjelenik mind a „csináld magad” anarcho-punk etikája, és a „követeld a lehetetlent” szituacionista programja is²⁸.

Míg tehát a freireánus kritikai pedagógiák azzal bíbelődnek, ami van, és az emancipáció nevében „beleverik a szegény ember orrát a makroökonómiába”²⁹ és saját társadalmi-gazdasági kontextusába, addig a kísérleti pedagógiák nemcsak a jövőt nem akarják tudni (ami még nincs), hanem a jelen valóságát sem (ami van). Mert, ahogy Michel Foucault műveiből tudjuk, minél jobban „tudva van” valami, az annál nagyobb hatalommal is bír. Márpedig a kísérleti pedagógiák abban érdekeltek, hogy mind a jövő, mind a most létező világ minél kevésbé legyen hathatós. A tudatlan iskolamester tehát nem azért tudatlan, mert hülye, hanem mert átmenetileg *ignorálja a fennállót*, és lemond

tudják, miért és hogyan vannak kirekesztve; és azért nem tudják, hogy miért és hogyan vannak kirekesztve, mert ki vannak rekesztve. Rancière szerint ez a lezárttság az, ami miatt Bourdieu elmélete – ahogy Henry Giroux is rámutat az 1980-as évek elején – politikailag és pedagógiailag is impotenssé válik, mert végtelenen beszűkíti a rezisztencia, az emancipáció és a liberáció lehetőségét. Rancière elsősorban Bourdieu (és Passeron) elméletének „helyességét” bírálja, hanem azt, hogy ez az elmélet önmagában „mit csinál” („hogyan fejti ki performatív hatását”).

28 A szituacionisták hatvanas években betöltött szerepéről és forradalmi gyakorlatáról Konok Pétertől (2001) például azt olvashatjuk, hogy „a »hatvanas évek« lázadásai a korábbiakhoz képest sokkal kevesebb »konkrét, pozitív követeléssel« álltak elő, és sokkal inkább a teljes elutasítás, az abszolút felforgatás igénye dominált bennük. Ez a szigorú realitás, és nem az anarchista ideológia hatása írta a falakra a híres jelszót: »Légy realista – követeld a lehetetlent!«”.

29 Tamás Gáspár Miklós költeményéből (2008): A szegénységről. In: *Népszava Online*.

mindarról a tudásról, ami pedagógiájának körülményeire vonatkozik, annak érdekében, hogy az válhasson pedagógiájának kiindulópontjává, amire törekszik.³⁰ Mindez azonban nem a valóság letagadását jelenti, hiszen a kísérleti kritikai pedagógiák figyelme is elsősorban a közös világunkra irányul: itt arról van szó, hogy fittyet hányunk a pedagógiai praxist túlhorgonyzó (társadalmi-gazdasági-politikai) körülményeknek és azok determinációs hatásainak, és zárójelbe tesszük az azokkal kapcsolatos tudásunkat.³¹ Röviden: míg Freire pedagógiája a felszabadulás érdekében az elnyomott rendszerszintű helyzetéből, konkrét társadalmi valóságából és mindennapi tapasztalataiból indul ki (tehát alapvetően abból, hogy ő elnyomott), addig Rancière elsődleges pedagógiai gesztusa ezek tudatos ignorálása annak érdekében, hogy a felszabadulás ne egy külső cél, hanem maga a pedagógiai gyakorlat kiindulópontja, alapviszonya és kontextusa lehessen.



A gettóiskolákban mind a jelen, mind a jövő reménytelennek tűnik. A jelen a nyomor bebetonozottságáról ordít, a jövő pedig a lehetőségek lezártóságáról hallgat. Mégis, a közép-kelet-európai gettóiskolákban végzett etnográfiai kutatásom egyik váratlan tapasztalata az volt, hogy a tanárok gyakran mennyire cinikus és ignoráns viszonyt alakítanak ki ezzel a reménytelen valósággal szemben. A tanárok nem hülyék: pontosan tudják, hogy a gettóban élő gyerekek háttere és helyzete milyen drasztikus mértékben határozza meg jelenüket és jövőjüket. Mégis, folyton-folyvást úgy tesznek, mintha minderről megfeledkeztek volna. Egy romániai, Brassó megyei gettóiskolában

30 A tanulatlan iskolamester, Jacques Jacotot esetében ez az intelligenciák egyenlőségének axiómáját jelentette. Tomasz Szkuclarek (2017) arra hívja fel a figyelmünket, hogy ugyanilyen radikális axiómákkal találkozhatunk Herbart azon feltételezésében, hogy minden gyermek nevelhető, vagy Rousseau elképzelésében, hogy természetünkél fogva mindannyian jók vagyunk.

31 És mindebben az a posztmarxista ideológiai kritikai mozzanat is megjelenik, amelynek immár nem az a tétje, hogy szembesítsen minket a nagybetűs Valósággal és az azt végső soron meghatározó logikákkal, hanem éppen az, hogy leleplezze: nincs olyan determinációs logika, szükségszerűség, amely végső soron meghatározná a valóságot, és így maga a „Valóság” konstrukciója is „recseg-ropog”. A kísérleti pedagógiák annak kibillentésével, ami van, ami adott, épp azt leplezik le, hogy nem szükségszerűen az a dolgok rendje, ami.

az igazgató havi 50 román lejt fizetett 2017-ben az iskola tanárainak külön azért, hogy minden héten látogassák meg a gyerekek szüleit a telepen, mesélik el, mi minden történik az iskolában, és mondják el, hogy a következő héten is várják a gyerekeket, mert valami fontosat és érdekeset szeretnének nekik tanítani. Az igazgató elmondta, ezzel nem az volt a célja, hogy meggyőzze a szülőket arról, hogy az iskola képes felemelni a gyerekeiket – ugyanis ez önmagában nem igaz. Inkább azt próbálta bemutatni ezzel, hogy mindenképpen ellenére mégiscsak lehet valami értelme az iskolának a gyermekek számára. „Én itt nem árulok hamis álmokat – tette hozzá az igazgató –, nagyon jól tudom, hogy mennyi az esélyed, ha ilyen körülmények között nősz fel. Az egyetlen dolog, amit tehetek, az az, hogy ezt a néhány évet értelmesen töltsöm el a tanítványaimmal, olyan módon, ami kicsit más, mint otthon.” Egy budapesti gettóiskola osztályfőnöke hasonló reményvesztett pedagógiai helyzetről mesél, ahol „...elfogytak az üdvözítő megoldások. Amit itt meg tudok csinálni, az az, hogy nem hagyom, hogy beszoruljanak a gyerekeink abba a tudatba, hogy ők a szegények, és hogy... szóval, hogy feszítsük szét a rendszert.” Úgy vélem, hogy e kiragadott példákon keresztül a fent bemutatott punklogikák szikráival szembesülhetünk: ezek a tanárok nem táplálnak hamis reményeket a jövővel kapcsolatban, ráadásul miközben tudják, hogy a gettóiskola lehetőségei extrém mértékben limitáltak, mégis úgy tesznek, mintha mindezt nem tudnák. De ezzel a logikával („tudják, de mégis teszik”) épp azt fejezik ki, hogy a jelen akkor is fontos, ha a holnapok ugyanolyan szarok, és épp ezért a „mostban” kell feltételeznünk, amit kívánatosnak tartunk (és ami lehet, hogy ellentmond a tényeknek): hogy az iskola mindenkié, hogy van értelme tanítani, és hogy a fennállót szét lehet feszíteni akár itt és most is.

Foglaljuk össze!

Ennek a résznek a végére értél. Ha van kedved, ismételjük át együtt az olvasottakat, játékos formában!³²

32 A szövegben szereplő „protokollok” egy olyan pedagógiai metódusra vonatkoznak, amit egy észak-texasi nevelésfilozófustól, Tyson E. Lewistől tanultunk, és amivel a Wesley János Lelkészképző Főiskolán kísérletezünk Wágner Bendegúz képzőművész

Interpasszivitás protokoll (Godot játék)

1. Írd ide azon reményeid, álmaid, amiket az oktatással kapcsolatban táplálsz!
.....
2. Hogy néz ki az az iskola, ami beváltja ezeket a reményeket? Rajzold le!

3. Keres valakit, akinek szintén megvan ez a Fordulat szám és cseréljétek el egymás példányait!

4. Próbáld meg minden nap az újonnan szerzett reményekre várni ahelyett, akitől kaptad, hogy ő addig is csinálhasson valami mást. Kérdezz rá, mivel tölti az idejét, amíg te helyette várekezel, reménykedsz!

5. Ha már eleget reménykedtél, küldd el a teljes Fordulat számot egy általad választott pedagógusnak, azzal, hogy meguntad a várakozást!

KALÓZ LOGIKÁK

Gert Biesta és Carl Anders Säfström, kiáltványukban (2011) amellett érvelnek, hogy a pedagógia nem az „ami van” és az „ami még nincs” közötti átmenetiség ideje, ahol az „ami van” (mint társadalmi valóság) a szocializációs, az „ami még nincs” (mint társadalmi utópia) pedig a fejlesztési feladatokat és célokat jelölné ki a pedagógia számára. A kísérleti irányzat számára a lényegi pedagógiai mozzanat ugyanis az, hogy az új jövevények, az általuk a régi világba érkező újszerűséget valóra váltva *szakítsák meg és szakítsák szét* a régi világ fennálló rendjét. Tehát, hogy váljanak a közös világunkat gyökerestül felforgató, azt sarkából kiforgató alanyokká³³, ami nem fejlesztési, és főképp nem

barátommal és a pedagógia szakos hallgatókkal. Az itt látható protokollokat kifejezetten az esszé mondanivalójához igazítottuk. De mi az a protokoll? A protokoll egy olyan cél és vég nélküli eszköz, amivel játékos tesztek végzünk a „valósággal” újra és újra, nem azért, hogy eljussunk valahova, vagy elérjünk valami konkrét célt, hanem hogy kitegyük magunkat szokatlan helyzeteknek. A protokoll lényege az, hogy a váratlan dolgokra legyünk figyelmesek; hogy ne azt lássuk mindig, amit gondolunk, hanem azt gondoljuk át, amivel szembesülünk.

33 Az alannya válás (szubjektummá válás, szubjektifikáció) kérdése nem összekeverendő az identitás, vagy az egyéniség kérdésével, sőt azt is mondhatnánk, hogy a pedagógiai értelemben vett alannya válás a fennálló szétfeszítésével együtt az identitáskonstrukciók és az egyéniséggel kapcsolatos fantáziák széttörését is jelenti

szocializációs feladat. Az efféle „időbeli” és „fejlődési” megközelítésekkel szakítva Biesta és Säfström egy sajátos pedagógiai síkot jelölnek ki az efféle „alannyá válás” számára: az „ami van” és az „ami nincs” közötti feszültség terét. Ez a feszültség pedig abból a lehetőségből adódik, mely során „mindazt, »ami van« egy olyan gyökeresen új elem szakítja meg, ami többé nem annak a megisméltése, ami már amúgy is van. Ez a megszakítás – amit »disszenzusnak« nevezhetünk – az a pont, ahol az alanyiség »világra jön«. (...) Amikor az alanyiség arra szűkül, »ami van«, akkor identitássá válik, amely a létező renddel, a dolgok állásával való azonosulás. Amikor az alanyiség arra szűkül, »ami nincs«, akkor fantáziává válik; egy elképzelt énné, amely örökre kívül ragad a valóságon. Feszültségben maradni az »ami van« és az »ami nincs« között tehát azt jelenti, hogy (...) a pedagógiát mint alapvetően történeti jelenséget vesszük számba – mint ami nyitott az eseményekre, az újra és az előre nem láthatóra –, mintsem a már amúgy is létező dolgok végtelen ismétléseként, vagy egy előre meghatározott jövő felé való masírozásként, amely lehet, soha nem jön el” (2011: 541).

A kísérleti pedagógiák számára tehát bár az „itt és a most” a pedagógia lényegi horizontja, ez a horizont radikálisan nyitott a váratlan, a szokatlan, a nem kiszámítható felé. A pedagógia ezáltal folyamatosan kiteszi magát a lehetetlen (tehát az ismeretlen, nem előrelátható lehetőség), a forradalmian újszerű betörésének (és az azzal járó kockázatnak és feszültségnek), amely során mindaz, „ami van”, megszakadhat és meghasadhat.³⁴ E kísérleti irányzat számára a pedagógiai feladat tehát elsősorban nem a szocializáció, a fejlesztés, a képzés (amelyet a *nevelés* és *oktatás* szavaink fejeznek ki), hanem a dolgok rendjének megszakítása és felfüggesztése.³⁵ Az irányzat képviselői arra hívják fel a figyelmünket, hogy maga az *edukáció* szó latin gyökere sem elsősorban *be*-vezetésre (szocializációra), *fel*-növelésre (fejlesztésre) vonatkozik (lásd latin *educare*), hanem *egy*fajta *ki*-vezetésre, *ki*-szakításra (*ex-ducere*). E kivezetéshez, *ki*- és megszakításhoz pedig egy igen sajátos térre és formára van szüksége a pedagógiának: az *iskolára*.

34 Ez a „törés a dolgok rendjében” a pedagógia transzformatív-emancipatorikus horizontja felé mutat: afelé, ami Rancière-nál a disszenzus, Foucault-nál a transzgresz-szó, Badiou-nél az esemény, Lacannál a valós betörése a szimbolikus rendbe.

35 Gert Biesta az „interrupció pedagógiájáról” (2010), Jan Masschelein és Maarten Simons pedig a „profanáció és felfüggesztés pedagógiájáról” írnak (2013).

*Az iskola nem sziget!*³⁶

Az iskolát, mint fentebb utaltam rá, ma minden irányból kritizálják: nem közvetít naprakész ismereteket, nem a nagybetűs Életre nevel, nem vesz tudomást az őt körülölelő társadalmi-politikai valóságról, nem elégíti ki a gyerekek igényeit – az iskola elavult, menzaszagú, és még az is lehet, hogy eljárt felette az idő. Azt a módot, ahogy arról gondolkodunk, hogy mitől lesz az iskola iskolás, a pedagógia skolasztikus logikájának nevezik, melynek legelterjedtebb megfejtése az, hogy az iskola attól lesz iskolás, hogy az életre készít fel – tehát ha minél kevésbé lesz iskolás. Sőt, az iskola legyen maga az élet, hangoztatják egyre többen. „Ha élet zengi be az iskolát, Az élet is derűs iskola lesz” – írja Ady. Ha az iskola nem vesz tudomást az igazi, nagybetűs Életről – mondják sokan –, akkor az vár ránk, amit ma is látunk: az ifjak nem tanulnak meg élni,³⁷ és így kérdésessé válik, hogy egyáltalán szükségünk van-e iskolákra. Ezzel a váddal szemben Jan Masschelein és Maarten Simons³⁸ az iskola védelmére kelnek (2013) és arra próbálnak rámutatni, hogy az iskola egy forradalmi vívmány, melynek sajátos társadalmi felelőssége és radikális feladata van. Masschelein és Simons amellett érvelnek, hogy az iskola lényege a szabad idő (lásd görög *scholè*), ami értelmezésükben nem „szabadidőt” jelent, hanem *szabaddá tett időt*. Véleményük szerint az iskolának épp az volna a feladata, hogy elszigetelődjön, hogy megszakítsa és felfüggesse azokat a társadalmi-gazdasági-politikai logikákat, amelyek az iskolán kívüli világban meghatározzák a dolgok rendjét. Ez a megszakítás pedig a feltétele annak, hogy az iskola ne úgy táncoljon, ahogy a piac logikái, a politikai utópiák indulói vagy a társadalmi elvárások hangorkánjai fütyülnek. Az iskola (mint ötlet) tehát egy olyan szabaddá tett (tehát a tőke, a nemzetállam, a család és a többi rabláncait átmenetileg megszakító) idő és tér, ami ki-vezeti és ki-szakítja az új

36 Lásd: Patakfalvi-Czirják, Papp és Neumann (2018).

37 E feltételezés mögött az az elképzelés húzódik, hogy az élet valami tanulható dolog. Én azonban itt Jacques Derridával értek egyet, aki azt írta: „Élni – definíció szerint – nem valami olyan dolog, amit megtanul az ember.” Lásd Derrida (1994: vxii).

38 Belga nevelésfilozófusok, a kísérleti pedagógiák iskolapedagógiai irányának legfontosabb arcai, akik jelenleg az egyetem mint „pedagógiai forma” forradalmi újralapozásával foglalkoznak az elmélet és a gyakorlat szintjén egyaránt.

jövevényeket a túlhorgonyzott és túldeterminált társadalmi valóságból. És ennek a logikának a szépsége talán úgy ragadható meg, hogy ahhoz, hogy az új jövevényeket úgy vezessük be a közös és régi világunkba – „amely a következő nemzedék felől nézve minden forradalmi tett ellenére elévült, és közel jár a megsemmisüléshez” (Arendt, 1961: 193) –, hogy közben megőrizzük azt a forradalmi újszerűséget, ami az „új jövevényekkel” érkezik, ahhoz egyfajta távolságot kell teremtünk a régi világtól és annak „recsegő-ropogó” valóságaitól. Hannah Arendt – e kísérleti irányzat törekvéseit nagyban meghatározó esszéjében („Az oktatás válsága”) – amellet érvel, hogy a pedagógia épp azért tart igényt az elszigetelődésre (az iskola szabaddá tett idejére), mert csak úgy őrizheti meg „a minden gyermekben meglévő újdonság és forradalmiság” erejét, ha azt nem köti lépten-nyomon gúzsba a „kizökent vagy kizökkenőben lévő” régi világ. Amikor politikai utópiák, piaci mechanizmusok, társadalmi igények, és megbokrosodott szülők trombitálják tele az iskola fülét, akkor épp a közös világ megújítását némítják el és teszik süketté e megújulásra.

A dolgok rendjének *megszakítása* és a gyerekek e rendből való *ki-szakítása* (ami az identitások felfüggesztését is jelenti) épp azokat az axiomatikus feltételezéseket teszi lehetővé, melyekre fentebb utaltam: hogy az iskolában mind egyenlők vagyunk; hogy bárki bármit meg tud tanulni; hogy semmiből nem vezethető le az, hogy ki mire lesz képes. Ez továbbra sem nem azt jelenti, hogy a világ „falra hányt borsó” – a közös világ természetesen pedagógiai ügy és így be is jár az iskolába, de ott amolyan lebegőállapotban van jelen, leválasztva azokról a logikákról, amik az iskolán kívül lehorgonyozzák. Az iskolában nem azért foglalkozunk a közös világunk dolgaival, mert annak bármi haszna kéne, hogy legyen, hanem és főleg önmaguk okán (nem öncélúan, hanem céltalanul) – tehát, mert azok önmagukban érdekesek és fontosak. Az iskolában olyan megszakított és kiszabadított formában tárul és terül elénk a világ, amely megengedi a vele való kísérletezést, játékot, kiforgatást – és amely ily módon lépten-nyomon az új generációval érkező forradalmi újszerűséget ordítja: nevezetesen, hogy semmi sem szükségszerűen olyan, amilyennek az iskolán kívül mutatja magát. E kísérleti pedagógiákban ezért a tanulás elfuserált, individualizáló és fetiszizált koncepciója helyett (amely mindig feltételez valamiféle külső célt, szándékoltsá-

got), az irányzat képviselői a vég nélküli (végtelen) kísérletezés (Masschelein 2011), a bütykölés (Lewis and Thurman 2019) és a tanulmányozás-fejtegetés (Lewis 2013) pedagógiai formáiról és azok kommunisztikus gyakorlatairól (Ford 2016) beszélnek. Ezen új pedagógiai formákat pedig épp az teszi lehetővé, hogy az iskola a világ dolgait nemcsak kiszabadítja és kiszakítja a fennálló rendből, hanem azokat közjavakként (*commons*) rabolja el és teszi újra közkinccsá az iskolai tér-idő szövetében. Tyson E. Lewis³⁹ ennek kapcsán egy olyan kalózpédagógia (2011) lehetőségéről beszél, amelyben – mint forradalmár (és nem vállalkozói) kalózok – eltulajdonítjuk azokat a közkinccseket, amelyeket a fennálló rend sajátít ki azzal, hogy megmondja azok rendeltetését. A nyelv, a kultúra, a politika, a tudomány, a munka, az oktatás és a többi ugyanis nem magántulajdonok (azaz nem a tőke hajórakományai), és nem is köztulajdonok (azaz nem az állam joghatósága alá tartozó vizek), hanem közjavak. A kalózpédagógia nem azért tulajdonítja el a közjavakat (és teszi az asztalra, táblára, füzetbe az iskolában mint közkinccseket), hogy kisajátítsa őket, hanem épp azért, hogy deklarálja: ezek senkinek sem a tulajdonai.



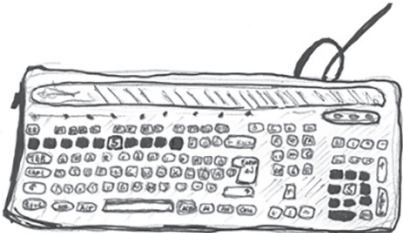
Manapság divatos lett „tanulási környezetekről” beszélni. Az iskola olyan „környezetté” silányul, ahol a tantermek, folyosók, és még a titkos zugok is tanulási terekké alakulnak, ahol minden térbeli elképzelés az egyén tanulásának szolgálatába áll a társadalmi és politikai elvárások és igények mentén. A tanulási környezet a létező világ mélyvizébe hajítja a diákokat. Az iskola többé nem egy olyan *hely*, ahova a diákok megérkeznek. A létező világ folytatásaként és meghosszabbításaként a tanulási környezet a fennálló másolata lesz, ami elsősorban hatékonyságot ígér, és nem egy olyan közös hely élményét, amire azt mondhatnánk: a miénk. Érdekes kontraszt ehhez képest, hogy a gettóiskolák tereit – mint a „tanulási környezetek” antitéziseit –, mennyire a „közös tulajdon” érzése járja át. A lepukkant folyosókon,

39 Nevelésfilozófus, az Észak-texasi Egyetem tanára, a gyakorlat és az új módszertanok szintjén a leginkább úttörő arc a kísérleti pedagógiákban, elméleti munkáiban többek között Giorgio Agamben, Walter Benjamin és Antonio Negri munkáit olvassa újra pedagógiai szemmel.

az omladozó vakolatú termekben, az ezerfelé koptatott linóleum borította tanáriban, az évtizedek óta érintetlen szennyvízhálózat ontotta bűzben jobban átjön a közös tér érzése, mint bármelyik díszes-szagos magániskolában. „A mi iskolánk” – mondják derűsen a gyerekek, miközben áll a hipószag a menzán. A málló falfestékre gyerekek alkotásai terülnek, a repedezett betonudvaron az iskola polgárainak kiskertjei virulnak. Mintha a pusztulás repedéseiben egy másik világ tere is kinyílna, ami átmenetileg felfüggeszti és megszakítja a létező világ életünket, tereinket, közösségeinket szétzúzó őrjöngését. Egy lengyelországi gettóiskolában a kinti világ üvöltését, ami a gyerekek közötti konfliktusokban szó szerint ordított, az iskola leharcolt, gyakorlatilag használatlan könyvtárában csendesítették el a tanárok. Kihasználva a könyvtár teréhez társított nesztelenség szabályát – azt, hogy a könyvtár gyakorlatilag íratlan szabályként kiköveteli a csöndet –, a tanárok a (resztoratív) konfliktuskezelés terévé tették ezt a termet. „Ha nagyon halkán beszéljük meg a problémáinkat, mi is jobban figyelünk egymásra, és még a kinti életünk sem kiabál bele annyira” – mondta az egyik tanár. Egy magyarországi gettóiskola alsós osztálytermeiben matracokat helyeztek el a pedagógusok, ahol kipihenhetik magukat akár óra közben is azok a gyerekek, akiknek a kilátástalanság mellett a kialvatlanság jut osztályrészül. Az órai alvás pusztja lehetősége önmagában megszakítja a tanulási eredményességgel kapcsolatos elvárásokat, felfüggeszti azt a világot, amelyben az osztályterem kizárólag a tanulásra és kompetenciafejlesztésre való. Az efféle kalózpédagógiák magasiskolája viszont az, amikor magát az iskola épületét térítik el. A már említett Brassó megyei gettóiskola tornatermét rekreációs célokra fordítható pályázatból újjátották fel pár éve, a tanárok azonban sajátosan értelmezték a rekreációt: a termet a faluközösségnek ajándékozták, a tornaórák után pedig bárki szabadon használhatja azt. A nyári szünetben itt főleg a helyi szegregátumban élő, bántalmazott, menedéket kereső nők és gyermekek húzzák meg magukat ideiglenesen, és ilyenkor legalább egy tanár melléjük szegődik. „Arra szoktam kérni őket – meséli az igazgatónő –, hogy maradjanak velünk legalább néhány órát, beszéljünk, amíg összeszedik magukat. Volt, hogy cipő nélkül, alsóneműben estek be ide. Baromi nehéz.”

Foglaljuk össze!

Ennek a résznek a végére értél. Ha van kedved, ismételjük át együtt az olvasottakat, játékos formában!



A tanárban - véletlenül - egy cserézet diák csoport minden számítógép billentyűzettel kísérte az "S"-es kártyával az összes számítógépet, feltételezhetően azért, hogy az E-Marketingjellel utólagos kérelmeket: az S-ös.

Büttykölés protokoll

1. Fogalmazd meg mit értesz szemét alatt!
.....
2. Válassz/lomizz egy pedagógiai/iskolai "szemetet"! Rajzold ide!
3. Végezz rajta kísérleti büttykölést, alakítsd át úgy, hogy elveszítse „eredeti” funkcióját és közben olyan új szerepet kapjon, ami az elvesztett funkciót teszi bírálat/röhej tárgyává! A megbüttykölt szemetet rajzold le, és ragaszd be valahova ebbe a Fordulat számba!
4. Keresd valakit, akinek szintén megvan ez a Fordulat szám és cseréljétek el egymás példányait!

SE ISTENEK, SE URAK!

A pedagógia által szabadabbá tett időnek tehát térre és időre van szüksége, és ez a téridő az iskoláé – így tehát a pedagógia nem a „bárhol-bármikor-bárkinek” praxisa (bár tudom, hogy sokan így gondolják), hanem alapvetően iskolai ügy. Viszont ahhoz, hogy a pedagógia megszakítsa és felfüggeszse a dolgok rendjét, hogy kiszakítsa a diákokat a társadalmi valóságból, és hogy közkinccsé tegye a kalózsákmánnyul ejtett világot, nemcsak térre van szüksége, hanem olyanokra is, akik megteremtik az iskola szabadabbá tett világát: tanárookra. Ám ahogy az oktatás is egyszer kór, másszor gyógyír, úgy a tanár is egyszer átok, másszor áldás. A nevelésfilozófiában a paidagógoszti logika jelöli annak a módját, ahogy a gyermeket (*paidos*) vezető (*agōgos*) felnőttek szerepéről és státuszáról gondolkodunk. Az uralkodó gondolkodásmód szerint a pedagógus dolga, hogy bevezesse a gyereket az élet dolgaiba úgy, ahogy az a tantervbe írva van, szerepe és státusza nem sokban különbözik egy szolgálótól. A tanárokat mind-

azonáltal ma le is és fel is értékeli a társadalom, egyazon pillanatban. Mindezen pedig nem sokat segít a pedagógiát jelenleg is uraló (neo) liberalizmus, amely már egyenesen a tanárszerep elhervadásáról – „tanulásszervezőkről”, „kísérőkről”, vagy épp „tanulásmenedzserekről” – beszél (ami a tanári tekintély restaurációját követelő neokonzervatív siralmakat gerjeszti).⁴⁰ Dehát a pedagógia épp abban különbözik a tanulástól – állítják a kísérleti irányzat képviselői –, hogy abban nemcsak tanulunk, tanulgatunk, hanem *tanítva vagyunk* valaki által (Biesta 2017), így a kísérleti pedagógiák a tanítás és a tanárság újrafelfedezését állítják törekvéseik középpontjába. Az egyik legfontosabb kiindulópont itt is Hannah Arendt, aki szerint a tanár és a tanítás központi szerepének radikális elutasítása (a tanulás fetiszizálása és a tekintély elutasítása révén) egy olyan pedagógiai valóságot teremt, ahol a felnőttek (mint a régi világ képviselői) nem vállalják sem a régi világért, sem az új generációval érkező forradalmi újszerűségért a felelősséget. Mikor afféle tanulásszervező árnyakként magukra hagyjuk gyermekeinket (egyébként épp az ő középpontba állításukkal, azt mondva, hogy azt tanulhassák, amit akarnak⁴¹), az olyan – írja Arendt –, mintha azt mondanánk nekik: „Ebben a világban még mi sem leljük biztonságos otthonunkat; számunkra is rejtély, hogyan éljünk benne, mit ismerjünk meg... Magadnak kell megpróbálnod eligazodni benne, ahogy tudsz...” (1961: 191). Tanárnak lenni – folytatja Arendt – viszont épp azt jelenti, hogy ismerjük a világot, rá tudunk mutatni annak részleteire, és van, amit fontosnak tartunk kiemelni és átadni belőle – de legfőképp hajlandóak vagyunk felelős-

40 És ezen a helyzeten a freireánus kritikai pedagógiák sem sokat segítenek azzal, hogy a tanár-diák viszonyt ellentmondásként láttatják (amit a tanárszerep és a diák-szerep összemosásával oldanak fel, ahol mindenki tanulhat mindenkitől), mert ezzel ugyanúgy a tanárszerep elhervadásához járulnak hozzá.

41 Ez az emancipációs folyamat, amit a „gyermekek évszázadának” vagy a „gyermekkor felfedezésének” szoktunk nevezni, Hannah Arendt szerint valójában nem vezetett a gyermekek szabadabbá válásához. Sőt, olyan világot teremtett a számukra, amely kísértetiesen hasonlít a felnőttekéhez, és amelyben a gyerekeknek emancipációt hazudva (igényeiket, döntéseiket, akarataikat és vágyaikat kritikátlanul középpontba helyezve) és egy rózsaszínűre festett, cukormázzal leöntött világgal (árügyüteménnyel) szemüket kiszúrva, végtére is a soppingoló társadalom rabjaivá és szolgálóivá tesszük őket. Nagyon hasonló helyzetre mutat rá Vajda Zsuzsanna, aki nemrég írt hosszabb esszét a gyerekek „álemancipációjáról” és a globális kapitalizmus által megerőszkolt gyermekorról lásd: Vajda (2020).

seget vállalni ezért a közös (és régi) világért. A tanár felelőssége pedig abban áll, hogy megóvja e régi világot a pusztulástól azzal, hogy megőrzi a minden gyermekkel e régi világba érkező újszerűséget. „A nevelés az a pont, amelyben eldöntjük: eléggé szeretjük-e a világot ahhoz, hogy felelősséget vállaljunk érte, s egyben megóvjuk attól a pusztulástól, amely a megújulás, az újak és fiatalok jövedele nélkül elkerülhetetlen volna. S azt is a nevelés során döntjük el, hogy eléggé szeretjük-e gyermekeinket ahhoz, hogy ne taszítsuk ki őket világunkból, magukra hagyva őket, és ne üssük ki kezükből azt a lehetőséget, hogy valami újra, olyasmire vállalkozzanak, amit mi nem látunk előre – hanem felkészítsük őket közös világunk megújítására” (1961: 196).


A tanár – ebben a megközelítésben – a mindenkori status quo ellensége, egy pedagógiai kalóz, aki átmenetileg elrejtja és megóvja (mint kincset) az új generációval érkező újszerűséget, és aki felforgatja a világot: nemcsak felbolygatja, hanem tűvé teszi azt mindazokért a dolgokért, amiket fontosnak tart abból elrabolni (kimenekíteni a dolgok rendjéből) és így közjavakként bemutatni az iskolában. És mindezt a világért vállalt felelőssége s az iránta táplált *szeretete* miatt teszi. A kísérleti irányzat képviselői arra hívják fel a figyelmünket, hogy a tanár szeretete nemcsak a gyermekek felé irányul (persze feléjük is), hanem és főleg a saját (tág értelemben vett) „tárgya” felé. A tanár – jegyzi meg Joris Vlieghe és Piotr Zamojski⁴² (2019) – nemcsak ismeri és kutatja saját tárgyát, hanem odaadással, rajongással, szenvedéllyel viszonyul hozzá, és elvész benne. A szeretet pedig abban fejeződik ki, ahogy a tanár gondoskodik a tárgyáról (és így a világról). Ahogy azt kiszakítja a dolgok rendjéből (a „kinti” világ logikái számára működésképtelenné teszi, hatástalanítja) és odaadja-továbbadja az új generáció képviselőinek, hogy kísérletezzenek vele és tapasztalják meg általa saját potenciájukat a forradalmi újszerűségekre. Akár azt is mondhatnánk – Jacques Lacan szeretetről mondottjait parafrázálva – hogy tanítani azt jelenti, hogy valami olyan dolgot adunk, ami nem a miénk, valaki olyannak, aki azt nem kérte.

42 Vlieghe és Zamojski egy belga–lengyel szerzőpáros, akik a tanári hivatás és a tanítás ontológiai megközelítésével kísérleteznek hosszú évek óta. Az ő nevükhöz fűződik továbbá a posztkritikai irányzat a pedagógiában és az erről született kiáltvány, lásd itt: Hodgson, N. – Vlieghe, J. – Zamojski, P. (2017): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Earth.

A szeretet azonban csöppet röhejesen hangzik abban a nevelés-tudományi mezőben, amely tanári professzióról, szakértelemről, kompetenciákról prédikál. Ez utóbbi minőségek akkor kerülnek a középpontba, ha a tanárra mint szolgáltatóra vagy szolgálóra tekintünk, aki azért tanít, hogy kiszolgálja a régi világ elvárásait és az új generáció igényeit. Ha viszont a tanár egy forradalmi kalóz, akkor nem engedelmeskedhet se istenek, se urak tűnő hóbortjainak, saját tárgyát csak a dolgok rendjéből kiszabadítva adhatja tovább az új generációnak. Emiatt – hívja fel rá figyelmünket Masschelein és Simons (2013) – a tanárnak bizonyos értelemben *amatőrnek* kell maradnia: olyannak, aki elsősorban szeretetből tanít és nem azoknak a füttyszóira hallgatva, akik megmondják, mit jelent professzionálisnak lenni. És innen már csak egy lépés az a gondolat (amit most terjedelmi okokból nem lépek meg), amely rettenetes és fontos a tanárképzés számára, nevezetesen, hogy a tanár nem tudós, a tanítás pedig nem tudomány. A tanár *művész*, a tanítás pedig az ő művészete.

Foglaljuk össze!

Ennek a résznek a végére értél. Ha van kedved, ismételjük át együtt az olvasottakat, játékos formában!



*Ottlakh imádját
Ván a kórház?
Mi kell azelőtt?
Mindent megtesz...*

*A JÓSKA
EGÉRTÉSES!
EGYED!
SEGÉNY!*

Tukmálás protokoll

1. Keresz egy olyan gondolatot (elképzelést, koncepciót, stb.) az iskolával, pedagógiával kapcsolatban, ami számodra nagyon fontos, de nem a tiéd! Írd ide!
.....
.....
2. Keresz valakit, akiről azt feltételezed, hogy hidegen hagyná egy ilyen gondolat.
3. Próbáld meg (lehetőleg nyilvános helyen) rátukmálni ezt a gondolatot ezzel a Fordulat számmal együtt! Kérd meg, hogy viselje gondját legalább egy pár napig, csinóitgassa, faggassa, fejlesztgessa!
4. Kérd vissza tőle pár nap múlva!

Loïc Wacquant azt írja a gettóról, hogy az nem gyerekeknek való hely (2008: 56). És ez alatt nemcsak azt érti, hogy a gettóban nem jó gyerekeknek lenni, hanem hogy ott alapvetően nincs lehetőség gyerekeknek lenni. A közép-kelet-európai félperiféria gettóiban végzett kutatásom során azt láttam, hogy a fejlett marginalitás zárványaiban gyakran az iskola az utolsó olyan szigetszerű tér, ahol még annak is van lehetősége gyerekeknek (sőt diáknak) lenni, akinek idejekorán kellett felnőnie az utca törvényeinek súlya alatt. Kutatásom egyik váratlan tapasztalata az volt, hogy bármennyire is jellemző ezen gettóiskolák esetében a diákok iskolakerülése, ugyanannyira mindennapos az iskolából amúgy lógó tanulók „beszökése” az iskolába. Sőt, az iskola egykori diákjai, ahogy az iskolából eltanácsolt gyerekek is szívesen szöknek vissza egykori iskolájukba. És ennek az egyik oka talán az, hogy az iskolába beszökve kiszakadhatnak, megszökhetnek azokból a szerepekből, identitásokból, hatalmi viszonyokból, determinációs logikákból, amikkel idő előtt teletömte puttonyukat a „kinti” világ. A gyerekek ezt úgy mondják, hogy „itt normálisan beszélnek velük a felnőttek”. A tanárok nem bűnözőkként, csavargókként, kliensekként, fogyasztókként, vagy célközönségként szólítják meg a gyerekeket, hanem *gyerekeként és diákokként*. De a tanárok nemcsak szelíden szólnak a gyerekekhez, hanem efféle dolgokat is mondanak, amolyan fegyelmezési hangvétellel: „Nem az utcán vagy!” „Nem a dílereddal beszélsz!” „Nem a kocsmában ülünk!” Effélék azok a leggyakoribb fegyelmező-kizökkentő mondatok, amiket minden gettóiskolában hallani lehet. Akár azt is gondolhatnánk, hogy itt pusztán a tanár fegyelmező hatalomgyakorlásáról van szó, nekem azonban inkább úgy fest, hogy sokkal inkább a *figyelemről* van szó. Mikor a tanár azt mondja, hogy „Nem az utcán vagy!”, azzal nemcsak azt fejezi ki, hogy itt nem viselkedhetsz úgy, mintha az utcán lennél, hanem azt is, hogy *itt viselkedhetsz másképp* is, épp azért, mert nem „kint” vagy. Ezek a tagadó mondatok arra próbálják a diákok figyelmét irányítani, hogy az iskola nem azonos a létező, kinti világgal, ezért abból ki lehet szakadni, az alól fel lehet lélegezni – átmenetileg. A gettóiskolában zárójelbe kerül a kinti világ. Az iskola és az osztályterem ajtajának becsukásával a dolgok kinti rendje elhalkul, és ezzel együtt valami kinyílik odabent: a kísérletezés azzal, hogy mi minden lehetséges a kinti világ logikáinak vasmacskaí nélkül. Egy budapesti gettóiskola egyik osztálytermének ajtaján ez a

felirat áll: „Amikor belépsz az osztályterembe, mi megbecsülünk, szeretünk, meghallgatunk téged, fontos vagy nekünk, figyelünk rád, tisztelünk téged! De jó, hogy itt vagy!” Ha jól látom, itt nem egyéni tanulási utakról, kompetenciafejlesztésről, tanulásmenedzsmentről és hasonló dőreségekről van szó, hanem egy egészen másik nyelvről, ami sajátosan pedagógiai, viszont, amit a neveléstudomány a saját koholmányai ürügyén kiherélt. Pedig...

...A PEDAGÓGIA NEM TUDOMÁNY!

Az itt bemutatott pedagógiai logikák *kísérletek*. Játékos próbálkozások arra, hogy kibillentjük az oktatásevangelium hatalmas–rettenetes látványait, hogy újra hozzáférhetővé tegyük a pedagógia lényegi, de elnyomott kérdéseit, és hogy újszerűen és főleg *pedagógiailag* beszéljünk a pedagógia kérdéseiről. Ez nem azt jelenti, hogy nem fontos mindaz, amit a szociológia, a neveléstudomány, az oktatáspolitikai vagy a pszichológia mond a pedagógia kérdéseiről. Azt viszont igen, hogy a pedagógiának meg kell tudnia fogalmaznia saját logikáit, a maga saját nyelvén, akár azon az áron is, hogy kiebrudalja magából a belépaterolt tudományos relikviákat. És ez az igény abból a feltételezésből fakad, hogy a pedagógiai kérdései alapvetően nem tudományos problémákra, hanem *filozófiai* (és főleg politikai filozófiai irányultságú) dilemmákra vonatkoznak.⁴³ Az iskola és az oktatás céljaira, feladataira, értékeire vonatkozó kérdések egyszerűen nem utalhatók ki teljes mértékben a tudományos mezőbe. Ugyanis legyen a tudományos megközelítés bármennyire is értéktelített etikailag és elkötelezett politikailag, mégiscsak arra irányul, „ami van” (pl. szociológia) és „ami még nincs” (pl. fejlődéslelektan) – mindarra viszont, „ami nincs”, ami titokzatos és nem (előre)látható – érzéketlen (Biesta és Säfström 2011). Amennyiben azt szeretnénk, hogy a pedagógia nyitott és érzékeny maradjon arra a kiszámíthatatlan és forradalmi újszerűségekre, ami az új jövevényekkel érkezik a világunkba (és ami képes lehet megszakítani és meghasítani a dolgok fennálló rendjét), akkor

43 Ami azt is jelenti, hogy a tudomány és a filozófia két különböző ügy, amit meggyőzően mutat be Karikó Sándor itt: Karikó, S. (2019): Mit kaphatunk a filozófiától és a pedagógiától? In: *Iskolakultúra*, Vol. 29., No. 10.: 98–109.

vissza kell kényszerülnünk a pedagógia lényegi és jelenleg elnyomott kérdéseire és meg kell próbálnunk azokra újként felelni. Mi jelent a pedagógia egyáltalán, és mit jelent konkrétan most, ebben a sajátos történeti korban? Mi lehetne ma a pedagógia feladata, célja, módszertana, tere? Kié a pedagógia és kinek az érdekét szolgálja? Véleményem szerint a pedagógia ezen elnyomott kérdéseinek felszabadítása alapvető feltétele annak, hogy a radikális, rendszerkritikai baloldal képes legyen a politikai mezővel párhuzamosan pedagógiai fronton is szerveződni és értelmes *pedagógiai* kérdéseket feltenni az oktatás-*vangélium* elhasznált válaszainak visszaböfögése helyett.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Arendt, Hannah (1961): *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought*. The Viking Press.
- Badiou, Alain (2010): *The Communist Hypothesis*. Verso.
- Biesta, Gert (1998): Say You Want A Revolution... Suggestions For The Impossible Future Of Critical Pedagogy. In: *Educational Theory*, Vol. 48., No. 4.: 499–510.
- Biesta, Gert (2010): *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Routledge.
- Biesta, Gert (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Biesta, Gert (2017): *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Biesta, Gert – Säfström, C. Anders (2011): A Manifesto for Education. In: *Policy Futures in Education*, Vol. 9., No. 5.: 540–547.
- Bingham, Charles (2009): Under the name of method: On Jacques Rancière's presumptive tautology. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 43., No. 3.: 405–420.
- Comité Invisible (2017): *Now*. Editions La Fabrique.
- Depaepe, M. – Herman F. – Surmont, M. – Gorp, A.V. – Simon, F. (2008): About Pedagogization: From the Perspective of the History of Education. In: *The Educationalization of Social Problems 2008*. Szerk.: Smeyers, Paul – Depaepe, Marc. Springer. 13–30.
- Derrida, Jacques (1994): *Specters of Marx*. Routledge.
- Ford, Derek R. (2016): *Communist Study: Education for the Commons*. Lexington Books.
- Hodgson, N. – Vlieghe, J. – Zamojski, P. (2017): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*. Earth.

- Kende, Ágnes (2018) A roma gyerekek méltányos oktatását segítő programok lehetőségei az oktatási egyenlőtlenségek rendszerében. In: *Socio.hu*, No. 1., 144–162.
- Kiss, Viktor (2014a): A politika logikái: Ernesto Laclau és az ideológiakritika reorganizációja. In: *Politikatudományi Szemle*, Vol. 23., No.: 77–101.
- Kiss, Viktor (2014b): Tudják, de mégis teszik. In: *Replika*, Vol. 89., No. 5.: 129–150.
- Kiss, Viktor (2016): Politika a spektakulum korában. In: *Politikatudományi Szemle*, Vol. XXV., No. 2.: 7–28.
- Kiss, Viktor (2018): *Ideológia, kritika, posztmarxizmus: A baloldal új korszaka felé.* Napvilág Kiadó.
- Lewis, Tyson E. (2011): Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 44., No. 8.: 845–861.
- Lewis, Tyson E. (2013): *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality.* Routledge.
- Lewis, Tyson E. – Thurman, James (2019): Tinkering and Hacking With Objects in the Art Classroom. In: *Art Education*, Vol. 72., No. 4.: 23–28.
- Konok, Péter (2001). A lehetetlent követelve. *Eszmélet*, Vol. 13., No. 50., 102–119.
- Masschelein, Jan (2011): Experimentum Scholae: The World Once More ... But Not (Yet) Finished. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 30., No. 5.: 529–535.
- Masschelein, Jan – Simons, Maarten (2013): *In Defence of the School: A Public Issue.* E-ducation, Culture & Society Publishers.
- Mészáros, György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. *Replika*, No. 83.: 77–91.
- Mihály, Ottó (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet.* Akadémiai Kiadó.
- Mikecz, Dániel (2018): NGO-izálódás és életmód-politika: neoliberalizmus a baloldalon. In: Új Egyenlőség. URL: <https://ujegyenloseg.hu/ngo-izalodas-es-életmod-politika-neoliberalizmus-a-baloldalon/> (Letöltve: 2020.02.13.).
- Patakfalvi-Czirják, Ágnes – Papp Z., A. – Neumann, Eszter (2018): Az iskola nem sziget: Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. In: *Educatio*, Vol. 27, No. 3.: 474–480.
- Rancière, Jacques (1999): *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation.* Stanford University Press.
- Smeyers, Paul – Depaepe, Marc (2008): *The Educationalization of Social Problems.* Springer Netherlands.
- Szkudlarek, Tomasz (2017): *On the Politics of Educational Theory: Rhetoric, Theoretical Ambiguity, and the Construction of Society.* Routledge.

- Szkudlarek, Tomasz (2019): Postulational Rhetoric and Presumptive Tautologies: The Genre of the Pedagogical, Negativity, and the Political. *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 38., No. 4.: 427–437.
- Tóth, Tamás (2016): A társadalmi egyenlőtlenségek termelése: A neoliberais oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3–4.: 22–43.
- Tóth, T. – Mészáros, G. – Marton, A. (2018): We should've made a revolution: A critical rhapsody of the Hungarian education system's catching-up revolutions since 1989. In: *Policy Futures in Education*. Vol. 16., No. 4.: 465–481.
- Tóth, Tamás (2019): Három tézis a nyomorról. In: *Egyszer volt, hol nem volt: Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon 2019*. Szerk.: Nagy, Ádám. Neumann János Egyetem. 243–246.
- Vajda, Zsuzsanna (2013): Tudás és hatalom a XXI. század elején. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. *Eszmélet*, No. 98.: 115–131.
- Vajda, Zsuzsanna (2020): Multinacionális vállalatok tantervei: gyerekvilág a 21. századi globális kapitalizmus korában. In: *Mérce*. Interneten: <https://merce.hu/2020/02/13/multinacionalis-vallalatok-tantervei-gyerekvilag-a-21-szazadi-globalis-kapitalizmus-koraban/> (Letöltve: 2020.02.13.).
- Vlieghe, Joris – Zamojski, Piotr (2019): *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer.
- Vlieghe, Joris (2018): Rethinking Emancipation with Freire and Rancière. In: *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 50., No. 10.: 917–927.
- Wacquant, Loïc (2008): *Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality*. Polity Press.
- Wacquant, Loïc (2011): Lakóhely szerinti megbélyegzés a fejlett marginalitás korában. In: *Fordulat*. No. 13.: 14–27.
- Žižek, Slavoj (2017): *The Courage of Hopelessness: Chronicles of a Year of Acting Dangerously*. Allen Lane.



Né. K. O. Sz.
szekszárdi

JÉRI BALOGH ÁDÁM
KOLLÉGIUM

K. O. Sz.
nákói

JEF ATTILA
KOLLÉGIUM

KOLLÉGIUM

K. Horváth Zsolt

OSZTÁLYHELYZET, EGYÜTTES ÉLMÉNY, TÁRSAS HATÓKÉPESSÉG

Mérei Ferenc hozzájárulása a Nékosz gyakorlati pedagógiájához,
1946–1949

Erős Ferenc (1946–2020) emlékének

„Egy parasztfiú számára, aki falujának szűk körzetében nő föl, s élete végéig szülőfalujában marad, a falu gondolkodás- és beszédmódja magától értetődő. A városba került és a városhoz idomult parasztfiú számára a falusi gondolkodás- és életmód többé már nem magától értetődő. Eltávolodott tőle, és most már talán teljes tudatossággal megkülönbözteti azokat a gondolkodásmódokat és gondolkodástartalmakat, melyeket »falusiasnak« nevez, azoktól, amelyeket »városiasként« ismer. E különbségtételben rejlik annak a magatartásnak a csírája, melyeket a tudásszociológia teljesen kifejleszteni szeretne. Ami egy csoporton belül abszolútnak számít, arról a kívülálló felismeri, hogy a csoport által meghatározott és részleges (a példában: »falusias«). Az effajta fölismerésnek, mint láthattuk, előfeltétele az eltávolodás.”

Mannheim Károly, 2000: 315.

A Népi Kollégiumok Országos Szövetségét nemegyszer a diktatúra ifjúsági szervezeteként és a kommunista párt ifjúsági utánpótlását biztosító tömörülésként értelmezik. Jóllehet nem alaptalan ez a felfogás, annyiban azonban leegyszerűsítő, amennyiben nem számol 1) a Nékosz előzményeként, a háború előtt szárba szökkenő népi kollégiumi mozgalommal, 2) a kezdeti grassroots jellegével 3) önkormányzatával 4) a társadalmi mobilitásban betöltött szerepével 5) saját pedagógiai és nevelépszociológiai elképzeléseivel. A Nékosz átfogó története természetesen nem lehet egy ilyen rövid írás

tárgya, így a 3–5. pont kidolgozására összpontosítunk. A Nékosz pedagógiai vezetője Mérei Ferenc pszichológus volt, aki a Székesfevárosi Neveléstudományi Intézet Lélektani Intézete kutatójaként számtalan általános és középiskolai kísérletet végzett az emancipatorikus iskola hatékonyságának kidolgozására. Számára az emancipatorikus nevelés modellje a Nékosz együttes élménye volt.

A RORSCHACH-TEST MINT INDIREKT TÁRSADALOMTÖRTÉNETI FORRÁS

Jól ismert az a tény, hogy Mérei Ferenc pszichológus 1945 és 1950 között a magyar neveléstudomány fontos szereplője volt. 1947-től a Magyar Kommunisták Pártja (MKP), 1948-tól a Magyar Dolgozók Pártja égisze alatt vett részt a háború utáni köznevelés progresszív átforgalmazásában. Az új reform – amíg csak lehetett – tartalmában inkluzív, emancipatorikus, azaz demokratikus szocialista volt (K. Horváth 2019a). A magyar olvasó itt feltehetően összevonja a szemöldrökét, mivel a demokratikus értékpolitika és a társadalmi igazságosság nem azok a fogalmak, amelyekkel a Vörös Hadsereg által megszállt Magyarországot értelmezni szoktuk. Ám ha ennek az időszaknak az egyes társadalmi alrendszerét vizsgáljuk, ahogyan most a Nékosz pedagógiájának egyes elemeit tesszük elemzés tárgyává, úgy az elkapkodott ítéletekkel szemben leszögezhető, hogy sem a korszak, sem az abban meghatározó szerepet játszó MKP nem homogén, nem egységes.

Noha a köznevelési reform tartalmi megvalósításában komoly szerepet játszó Mérei Ferenc és Faragó László formálisan az MKP égisze alatt dolgozott, Kiss Árpád pedig a változás mellett álló elkötelezett szakember volt, az általuk javasolt komplex reform jóformán nem kapcsolódott a szovjet neveléstudományhoz. Mérei és Faragó is Nyugat-Európában végezte egyetemi tanulmányait, és az előbbi egészen bizonyosan más mozgalmi kultúrát és baloldal-képet tett magáévá politikai szocializációja során, mint a Szovjetunióból hazatért vagy feléjük feltétlen engedelmességet és pártszerűséget tanúsító elvtársai. A Mérei által javasolt program ugyanis egy a nyugati szocialista baloldalt jellemző demokrácia-központú, emancipatorikus, az egyenlőség mellett lándzsát törő program, melynek vajmi kevés köze volt a

szovjet-típusú neveléspolitikai elképzelésekhez.¹ A két beállítódás természetesen elkerülhetetlen összeütközésbe került 1949 után, mégpedig a frissen alapított, Mérei által vezetett Országos Neveléstudományi Intézetben.² Nem is csoda, hogy öt másfél év után menesztették, az intézményt pedig jogutód nélkül felszámolták.³ Mérei és munkatársai a köznevelésben korántsem csak didaktikai, pedagógiai vagy tartalmi feladatot, de az akkori tudományos közmegegyezésnek megfelelően a demokratikus *Bildung* (képzés, formálás, művelés) megalapozásának lehetőségét is látták a változásban. Az iskolában elsajátított demokratikus alapelvek, műveltségen nyugvó tájékozottság volt az az elérendő cél számukra, mely elhozhatta volna a társadalmi megújítást, a várva várt új társadalmat. Mivel a köznevelés lassú ritmusú társadalmi alrendszer, így az első eredmények természetesen nem mutatkoznak meg egy-két év alatt. A Nékosz esetében 1948–1949-ben, a köznevelésben pedig 1949–1950 fordulóján elgáncsolt reform ebben az értelemben befejezetlen maradt, a demokratikus iskoláról szőtt – egyébként viszonylag részletesen kidolgozott – tervek sem valósultak meg. Ebben a tanulmányban e komplex reform egy sajátos, a háború előtt induló alfejezetét, a népi kollégiumi mozgalomból kibontakozó Nékosz pedagógiájának néhány elemét szeretném bemutatni. Mérei Ferenc számtalan közléséből kiderül, hogy számára a Nékosz afféle laboratórium volt, ahol pszichológiai és pedagógiai elveit a leginkább ki tudta bontakoztatni, illetve ötvözni tudta azokkal a társadalompolitikai célokkal, melyek a nagy társadalom megújítására alkalmasnak tűntek. Úgy vélte, hogy ami a csoportmunka, az együttes élmény, a mentálhigiénié szempontjából *kicsiben* működtethető, az következetes munkával és a jó szervezéssel utóbb *nagyban*, társadalmi szinten is kamatozni fog és gyakorlattá tud válni.

A köznevelés, a demokratizálás, a tankönyvek újraírásának komplex oktatáspolitikai problematikája, valamint az óvodai-iskolai kiscsoportos munka társas szempontú gyermeklélektani vizsgálatai

1 A MKP-n belüli különbözőségek mélyebb megértéséhez érdemes összevetni Mérei politikai identitását és szocialista világnézetét Losonczy Géza bolsevik típusú hitével. Lásd Kövér, 2014.

2 MOL XXVI-I-a, 1. d., 1. t.

3 MOL-M-KS-276-53-47. ó. e., pp. 1-20. és MOL-M-KS-276-53-48. ó. e., pp. 1-12. Részletesebben K. Horváth 2020a.

mellett talán meglepő lehet, hogy 1947-ben – számos szakpolitikai feladata mellett – Mérei egy, a Rorschach-tesztről szóló szaktudományos közleményt is publikált (Mérei 1947a; Mérei 1953). Az írásmű keletkezésének és az alapját jelentő kutatásnak azonban van egy szociológiai különlegessége: a tesztekét ugyanis az egyik leghíresebb népi kollégium diákjaival vették fel. „1946 telén – írja Pataki Ferenc – valamennyi Györffy-kollégista Rorschach-vizsgálaton esett át az intézetben. Sajnálatos módon a vizsgálat eredményeiről sohasem jelent meg összegző feldolgozás. Akkori kézen-közön kapott értesülések szerint az adatok vajmi kevéssé voltak hízelgőek: különféle – halmozottan jelentkező – komplexusokról tanúskodtak. Ez azonban szóbeszéd maradt, mivel a jegyzőkönyvek nyomtalanul elkallódtak” (Pataki 2005: 277).⁴ Ezt a közlést egymástól függetlenül Mérei Ferenc és Kardos László visszaemlékezései is megerősítik.⁵ Miről szól vajon ez a tanulmány? Hogyan kapcsolódik saját korához ez az elvben a szűk szaktudományos közegnek szóló szöveg, mely Méreinek az első, a Magyar Pszichológiai Szemlében megjelent írása? Előjáróban csak annyit jegyezni meg, hogy Hermann Rorschach pszichodiagnosztikai eljárása egy úgynevezett indirekt személyiségteszt, melynek lényege, hogy a vizsgált személynek jelentést kell adnia olyan foltoknak, melyeknek elvben nincs jelentésük, alakjuk pedig véletlenszerű. A teszt diagnosztikai alkalmazhatósága azon a hipotézisen nyugszik, hogy a jelentésadás folyamata az egyén jellegzetes megnyilvánulása, a „kiváltott asszociatív sort érzelmi-indulati mozzanatok színezik, amelyek a vizsgált személy sajátos magatartását átszövik” (Mérei 1947a: 115).

A dolgozat természetesen nem történeti-pszichológiai elemzés, inkább módszertani újításként hozta be a személyiség dinamikus elemzését. Ugyanakkor a Pataki által említett szóbeszéd megítélésem szerint félreértelmezi Mérei tanulmányát: az írásban az egyes táblákhoz kapcsolt tipikus reakciókból kibontható diagnosztikai megál-

4 Lásd még *Pataki Ferenc-interjú*, készítette Borgos Anna, Erős Ferenc és K. Horváth Zsolt (2002).

5 Politikatörténeti Intézet Levéltára (PIL) 302–3–34. ő. e., interjú Mérei Ferencsel, p. 2. Mérei itt szociometriáról beszél, és állítása szerint a kutatási anyagot az államvédelem foglalta le, feltehetően letartóztatásakor, 1958 októberében. Lásd még Kardos 2000: 105.

lapítások konkrétan biztosan nem arról szólnak, hogy a kollégium tagjai egytől-egyig komplexusokkal küzdöttek volna. Sőt, ha arról szólnának, önmagában abban sem látnék semmi különöset: egy háború utáni, drámai sebességgel változó, erősen anómiás társadalomban ez korántsem volna meglepő. A gyors környezetváltozás (faluról városba), az új életvilág, az új közösség, az új életcélok és az új normák rendszere bizonyosan sok paraszti származású fiatalot felkavart, megzavart. Ahogyan azt látni fogjuk, a Rorschach-teszt felszólító jellegének feldolgozásával, módszertani elmélyítésével Mérei éppen ebben a komplex identitásválságban szeretett volna segíteni a nagyvárosba került fiataloknak. Mindenesetre a népi kollégiumok rendszerének valamiféle rejtett, ám elutasításaként semmi esetre sem olvasható a szöveg. Annál is kevésbé tűnik tarthatónak ez a sejtetés, mivel – és ennek aligha lehet eltúlozni a jelentőségét – Mérei nagyon nagyra tartotta a népi kollégiumok rendszerét.

ELTÁVOLODÁS, ÖNAZONOSSÁG, „MI”-TUDAT: ÉRTELMISÉGI „NÉPFRONT” AZ ISKOLA ÜGYÉBEN

De hogyan is kerülnek egymás mellé a népiek és a kommunisták? Illő hangsúlyozni, hogy az 1945-öt követő köznevelési reform szándéka kevésbé a politikai pártok, mint inkább a két háború közötti, kritikai szerepben megjelenő értelmiség vesszőparipája volt. A fentebb előszámlált baloldali értelmiség mellett Márai Sándor éppúgy változást szeretett volna elérni, mint a háború utolsó éveiben befolyásuk csúcán álló népiek (főként Németh Lászlót kell kiemelnünk itt) (Márai 2004; Németh 1945; Mészáros 1989; Standeisky 2015). Mit láthattak a baloldali társadalmi reformerek a „nép” tematikájában, és miért látták kulcskérdésnek a népi tehetségek mobilitásának elősegítését (Papp 2012: 173–175)? Talán kevésbé ismert az a tény, hogy népiek és kommunisták a harmincas évek második felében kezdtek el közeledni egymáshoz, így együttműködésük korántsem érthető meg pusztán a háború utáni belpolitikai taktikázások logikájából. Nehezen datálható például az a mozzanat, amelyben a kommunista Révai József a népiség problémája felé fordul. Urbán Károly életrajzi vázolata arra enged következtetni, hogy először 1928-ban, a Kommu-

nista Internacionálé VI. kongresszusán tér ki a „parasztság balra tolódó tömegeinek befogadására”, és sürgeti egy Parasztnacionálé szervezeti kiépítését (Urbán 1978). Ekkori, vagyis jórészt az itthoni letartóztatása utáni börtönírásaiban azonban még nem a népiség problémája izgatja elsősorban ezt a kérdést már csak Prágában dolgozza ki, 1938-ban (Lackó 1975).

A Budapestre Losonczy Géza révén, Párizson át kerülő kézirat azonban öt évvel később csak némi átdolgozás után jelenhetett meg, ráadásul a „lefeketedett” Révai helyett Kállai Gyula neve alatt (Kállai 1943; Juhász 1983: 301). Ennek legális és átdolgozott változata lesz a *Marxizmus és népiesség*, mely valóban a „szocializmus” koncepciójának gyökereit kereste a falukutató mozgalom, a népi szociográfia és a népi mozgalom szervezetén belül. Ebben a szövetségben természetesen benne van a munkásmozgalom két háború közötti nagy csalódása, nevezetesen az, hogy az 1920-as években az olasz fasizmus volt az, amely igazi tömegmozgalommá tudott szélesedni – és nem a baloldal által szervezett munkásság (Justus 1945). Révai lakonikusan csak annyit jegyez meg: „három évtizeddel ezelőtt fel sem merülhetett volna komolyan a kérdés, hogy vajon lehetséges-e más szocializmus, mint a proletárszocializmus. Hogy ma felmerül a kérdés (...) az azon múlik, hogy a mai helyzet gyökeresen más, mint az akkori” (Révai 1946: 97).

Érdekes és elgondolkodtató, hogy a válságból való kilábalás egyfajta – ahogy Hermann István megfogalmazta – *szövetségkeresést* indukált a kommunisták között (Hermann 1979). Velük ellentétben szociáldemokraták a szakszervezeti és kulturális mozgalmaik szerteágazó tevékenysége miatt nem érezték ennek szükségességét. Úgy vélem, hogy ez is egyfajta morális és intellektuális szövetségkeresés volt, melynek háttérországát és céljait Révai méltatta és kritizálta idézett könyvében, különös tekintettel Illyés Gyulára, Erdei Ferencre, Féja Gézára és Németh Lászlóra. A kommunisták és a népiek kooperációjának két egyértelmű elvi sarokpontja a földreform, valamint a népiek által ugyancsak szorgalmazott társadalmi mobilitás: a „nép” felemelése (Szegedy-Maszák 1985; Szabó 1990; Szelényi 1990; Agárdi 2015). A rurális társadalom elmaradottságából kiinduló népiek a változás sarkalatos pontjának tekintették azt, hogy a társadalmi mobilitás szorgalmazásában a paraszti vagy zsellérszármazású fiatalok – mai kifejezéssel élve

– pozitív diszkriminációban részesüljenek, hiszen eddig megfelelő iskola híján kimaradtak a modernizáció javaiból.

Ugyanakkor a népi kollégiumok kialakulásának története elválaszthatatlan az 1930-as évek elején meginduló népi szociográfiai mozgalomtól, melynek sajátos, a baloldali és a jobboldali lózungoktól megcsömörlött, így azokat meghaladni kívánó harmadikutassága külön fejezetet jelent a magyar szellemi élet és értelmiség történetében (Lackó 1996; Bibó 1986). Nem tárgyalhatjuk itt részletesen, de a bukott forradalmak (1918, 1919) utáni emigráció nyomán kiürülő baloldali „értelmiségi mező” tehát új arcokat, új feladatokat és legfőképpen új megoldásokat kívánt. Ezek megtalálásának elengedhetetlen feltétele azonban „Magyarország felfedezésének” jelszava volt, vagyis a magyar társadalom, ezen belül a leginkább nélkülöző parasztság és föld nélküli zsellérség társadalmi problémáinak feltárása és a szélesebb nyilvánosság felé való közvetítése volt (Némedi 1985; Bognár 2012). A falukutató népi szociográfiai mozgalom ebben az értelemben valóban *mozgalom* volt, melynek célja a megismerés terápiája, továbbá az érdekeiket artikulálni nem tudók képviselője mellett egy sajátosan értelmezett modernizáció volt. Ennek alapja a modern társadalomban való boldoguláshoz elengedhetetlen *szaktudás* megszerzése volt. Nagyon pontosan fogalmazott Kardos László, amikor Antonio Gramsci terminológiáját követve azt mondta, hogy a népi kollégiumok eszmei, pedagógiai célkitűzése az *organikus értelmiség* kinevelése volt (Kardos 1978: 30). A népi kollégiumok valójában erre törekedtek, pedagógiájuk ennyiben is sajátos (Gramsci 1965: 98; Veress 1981).

Azért különleges ez az út, mert a mozgalom egyik célja mégiscsak az volt, hogy a földtől, a falusi közösségtől szükségszerűen távolabb kerülő fiatal a városba kerülve is megőrizze paraszti identitását, vagyis ne asszimilálódjon az – amúgy általuk kétes értékűnek tartott – városi életmódhoz. Persze ez annyiban paradoxon is, hogy a *Bildung* fogalma mindig magában foglalja azt, hogy a nevelés révén a diák, a tanuló önazonossága is formálódik; ezért fontos, hogy ne csak egy-egy paraszti származású fiú vagy lány kerüljön a városi fiatalok közé, hanem a paraszti gyökerű közösség többé-kevésbé *együtt* tanuljon, formálódjon, s ne egy középosztályi vagy polgári mintához idomuljon. A Györfly-kollégium egyik legfontosabb vívmánya az autonómia volt, vagyis az, hogy a közösség saját maga hozza szabályait, melybe bele-

szólni felülről nem lehet: ez volt a demokratikus „zsilipek megnyitása” a paraszti hátrú ifjak előtt (Pataki 1974: 20).

A városokban összpontosuló, magas színvonalú iskolai képzést igénylő szaktudások kialakulása, valamint a szakmák professzionizációja ugyanis olyan „modernizációs lejtőt” hozott létre, mely színvonalas helyi oktatás híján egyszerűen kizárta a társadalmi mobilitás lehetőségéből a falusi fiatalokat. Illyés Gyula *Lélek és kenyér* című szociográfiája, valamint az ennek mellékleteként megjelenő, Kozmutza Flóra által végzett értelmességi vizsgálatok kapcsán fel tudjuk mérni a kérdés súlyát (Illyés 1939). Illyés munkájának a lényegét az oktatásszociológia nyelvén úgy lehetne megfogalmazni, hogy a társadalmi felemelkedéshez szükséges kulturális, társadalmi és gazdasági tőkéből éppen azok a parasztfiatalok részesültek a legkevésbé, akiknek a leginkább szükségük lett volna rá ahhoz, hogy kiemelkedjenek a családjaikból; ezt nevezi Bourdieu és Passeron kiválasztás *előtti* egyenlőtlenségnek (Bourdieu és Passeron 1970: 90; Bourdieu és Passeron 1964). A város és a falu tudáshoz való hozzáférése lehetősége a „fejlettség” és az „anakronisztikus elmaradottság” kifejezéseivel jellemezhető, ezt mind Bibó István, mind Lackó Miklós kiemeli idézett írásaikban. Ezzel pedig újfent visszakanyarodtunk ahhoz a problémához, hogy miért az iskolára épülő mobilitás volt 1945 után az új társadalom kialakításának alapja.

Illő hangsúlyozni, hogy a két háború között induló falukutató, népi szociográfiai mozgalomból csak 1939 környékén születik meg az az igény, hogy a paraszt származású fiatalokat valahogyan összefogják, valamilyen platformot teremtsenek a számukra. Hagyományosan a diákjaival együtt végzett terepmunkában és a nyári táborozásokban élen járó Györffy István néprajzkutató nevéhez kapcsoljuk az első kollégium ötletét, ő vetette fel „egy nagy parasztkollégium felállításának tervét” (Boros 1940; Galambos 1977: 2; Papp 2008: 133). Papp István részletesen tárgyalja a keletkezés történetét, s valószínűsíti, hogy Györffy inkább az eltérő hagyományokból táplálkozó, több szálon meginduló kezdeményezések összefogója volt. Györffy váratlan halála 1939-ben nagy csapást jelentett ugyan, de mivel a mozgalom már lendületben volt, ugyanazon év októberében a Parasztfőiskolások Közössége megtartotta alakuló ülését. Mint Papp megjegyzi, ebben a milióban már jelen van a Bolyai-, utóbb Györffy-kollégium minden

fontosabb tagja, Boros Lajos, Fehér Gyula, Gyenes Antal, Horváth Lajos, Kardos László, Sipos Gyula (Papp 2008: 136). Ebből a lendületből született, s a kontextus ismeretében nem meglepő módon szélesedett ki a kollégiumi mozgalom, mégpedig a Györffy István Kollégium 1946. július 10-re datált, a magyar társadalomhoz intézett felhívása nyomán, mely Demokratikus Népi Kollégiumokat Építő Mozgalom kiépítését szorgalmazta.

„Kik biztosíthatják fiatal köztársaságunk jövőjét? Csak azok – mondja a felhívás –, akik eddig kis számban tanulhattak középiskolákban, az egyetemekre pedig úgyszólván alig juthattak el: a dolgozó parasztok és munkások fiai! Csak az új és friss szellemű ifjúság tudja megállni a helyét az elnevelt, közömbös vagy rosszindulatú értelmiségi fiatalság között. De sajnos itt el kell mondani azt a szomorú tényt is, hogy a paraszti és munkásszármazású értelmiségi fiatalság arányszáma rosszabb az egyetemeken és főiskolákon most a demokráciában, mint a Horthy-rezsim alatt” (Pataki 1974: 33). Sajnos itt nincs lehetőség a népi kollégiumok aligha eltúlozható jelentőségének alapos taglalására. Ami ezeket a kollégiumokat Mérei Ferenc számára egyértelműen vonzóvá tette, az ennek a tarthatatlan helyzetnek a következetes megváltoztatása volt. Lényeges, hogy nem arról van szó, hogy a hatalom „felülről” belenyúl, és a népi kollégiumokkal mintegy orvosolni kívánja a már hosszú évtizedek óta tarthatatlan állapotokat, hanem arról, hogy a népi kollégiumok előzményének tekinthető Bolyai-, majd Györffy-kollégium a népiek *saját belső fejlődési* logikájából keletkeztek. A népi kollégium tehát a töről metszett „alulról induló” kezdeményezés, egy klasszikus *grassroot*-mozgalom, melynek pedagógiai előzményei kapcsolódnak a magyar református kollégiumi tradícióhoz.

Illő hozzátenni, hogy a kollégiumi mozgalmat mind a háború előtt, mind a háború után, az „elvben” ellenkező előjelű ideológiák ellenére, bizonyos kormányzati – főleg anyagi – támogatást kapott. Papp István szerint e lobbitevékenység a pártfogó testület feladata volt, ennek lelke pedig Zsindely Ferencné Tüdős Klára volt, míg támogatói kört Szekér Nóra arra mutat rá, hogy a kollégistákat az 1920 után alapított titkos társaság, a Magyar Közösség is segítette (Papp 2008: 193–198; Szekér 2017: 157–167; Kardos 2000: 133–134). Ebben az értelemben, bár ezt nem szokás kimondani, de a népi kollégiumok magukban hordoztak valamit abból, amit a titkos társaságok funk-

ciójával kapcsolatosan Reinhart Koselleck és Jürgen Habermas árkánium-nyilvánosságnak nevezett. Ez a paradoxon arra mutat rá, hogy az újat akaró értelmiség önmaga védelme érdekében nem léphet a nyilvánosság elé, hanem a retorziókat elkerülendő titokban, exkluzív módon folytatja tevékenységét, jóllehet annak egyik célja épp a politikai nyilvánosságon keresztül bizonyos változások foganatosítása volt (Koselleck 2016: 59; Habermas 1971: 54–55).

Noha kapcsolatban állt az önmagát titkos társaságként definiáló Magyar Közösséggel, de a Bolyai-, majd Györffy-kollégium természetesen nem volt az, jóllehet magas támogatóik a kortársak számára nem voltak egyértelműen láthatóak. A háború után ez a helyzet némileg megváltozott, amennyiben 1945. augusztus 7-i dátummal a Györffy-kollégium 50 millió pengős gyorssegély ügyében fordult az Ideiglenes Nemzeti Kormányhoz, majd októberben és novemberben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz (Svéd 1994: 36–42). Decemberben 150 millió pengős támogatást szavazott meg a kormányzat, ami a hiperinfláció miatt természetesen jóval kevesebbet ért, mint az eredeti összeg (összehasonlításképpen: 1945 augusztusában 1 kg kenyér ára 6 pengő, októberben 27 pengő, novemberben elején 80 pengő, december első felében 310 pengő, második felében 550 pengő) (Tarján é. n.). De az összeg nagyságán túl a döntő mozzanat az, hogy a kormányzat figyelembe veszi a kérést és támogatja az alulról jövő kezdeményezést, bár az állami szubvenció – mint majd látni fogjuk – többnyire a függetlenség korlátozásával, utóbb feladásával járt. A politikusok közül nem meglepő módon először Révai József karolta fel a népi kollégiumok ügyét, őt követte Rajk László (Papp 2007).

Ugyanakkor az alkalmi állami támogatás automatikusan nem hitelteleníti a fentebbi *grassroot*-mozgalom logikájával leírt folyamatot. Már csak azért sem, mert ennek a belső fejlődésnek ráadásul nemcsak a mobilitás a sajátossága, de a demokratikus döntéshozatalra épülő önkormányzati rendszer is, melyben mások mellett Mérei is – joggal – a nagy társadalmi változások kicsinyített mását, *modelljét* sejtette.⁶ Méreinek a népiekhez a háború előtt nem volt köze, ahogy egyszer fogalmazott, ő a „mozgalom másik világában” dolgozott, de Hegedüs

6 PIL 302–3–39. ó. e., Interjú Pataki Ferencsel, p. 1–40. Az autonómiáról különösen: p. 34–35.

Gézának köszönhetően 1945-ben ismerkedett meg Kardos Lászlóval és Fekete Sándorral.⁷ Innen nézve már nem tűnik meglepőnek, hogy nem sokkal a Népi Kollégiumok Országos Szövetségének (Nékosz) megalakulása után tartott Első Országos Nevelésügyi Konferencián Mérei aktívan részt vett. Előadásának címe *A kollégiumi élet lélektani kérdései* volt.⁸ „A Nékosz intézményesülésének és stabilizálódásának útján kiemelkedő állomás volt az 1947. január 3-a és 9-e között tartott I. Országos Nevelésügyi Konferencia. (...) A konferencia munkájában két szál fonódott össze: vezető politikusok fejtegették a mozgalom politikájának pilléreit (Rajk, Révai, Erdei, Darvas, Veres, Ortutay), a szövetség vezetői (Gyenes, Kardos, Sipos, Szabó Gergely) és meghívott szakemberek (Mérei, Karácsony [Sándor], Béki Ernő, Szervánszky Endre) pedig a kollégiumi nevelés és oktatás pedagógiai és lélektani kérdéseit tárgyalták. (...) Ez a konferencia volt az első nagyszabású kísérlet arra, hogy tudatos pedagógiai reflexió tárgyává tegyék a kollégiumi nevelés gyakorlatát (...). Ezért ez az alkalom kivételes helyet foglal el a mozgalom történetében; ez alapozta meg a kollégiumokban folyó nevelőmunka szemléleti egységét” (Pataki 2005: 277). Azaz, az országos hálózattá terebélyesedett, közép- és felsőoktatási kollégiumi mozgalom pedagógiai elvei számára is szemléleti egységet kívántak teremteni (Juhász 1962: 373–374).

INDIVIDUALITÁS – KÖZÖSSÉGISÉG: OSZTÁLYHELYZET, EGYÜTTES ÉLMÉNY, TÁRSAS HATÓKÉPESSÉG

Érdeemes hangsúlyozni, hogy az egységesítés nem uniformizálódást vagy homogenizálást jelent (mint mondjuk a valóban szovjetizációt hozó 1949 után), hanem olyan szemléleti keretet, mely összefogja és összehangolja a túlzottan széttartó törekvéseket. Tudásszociológiai fejtegetéseiben ezt nevezi Mannheim Károly „relacionálásnak”, az egyes csoporttudások közötti viszonyok elemző megismerésének. Ennek célja az, hogy a

7 PIL 302–3–34. ó. e., Interjú Mérei Ferencsel, p. 1–29.

8 PIL 302–1–221. ó. e. Az előadás szövege nem maradt fenn, de mivel nagyjából egy időben született A Rorschach-táblák felszólító jellege c. tanulmánnyal, nem zárható ki, hogy Mérei konkrétan is kitért a kollégiumi élet szociálpszichológiai feszültségeire is; talán innen eredeztethető Pataki fentebb említett megjegyzése is.

csoport által evidensnek tartott értékek és beállítódások viszonylagosságát kimutassa, valamint, hogy azt felnyissa (Faragó 1940).

Azt nem állítom, hogy az egységesített szemléleti keret a Nékosz minden szereplőjét maradéktalanul jellemezné, de azt igen, hogy a pedagógiai program kialakításában szerepet vállaló Mérei Ferencről ez minden bizonnyal elmondható. Utóbbi ezekben az években is állást foglalt a sematizmusokkal, a lózungokkal, a gondolkodás nélkül átvett frázisokkal szemben, melyek szerinte komolyan mérgezik a kor atmoszféráját. A legfőbb baj, hogy ezzel csökkentik az egyén partikuláris élményanyagának kibomlását, a kollektíven *belüli* egyéni szint létjogosultságát. 1947. november 11-én Mérei előadást tartott a Nékoszban *A pedagógiai realizmus és a magyar köznevelési reform problémái* címmel, melyben így fogalmaz:

„A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1946. április 4-én elrendelte, hogy minden gyermek írjon az iskolában dolgozatot Magyarország felszabadításáról. Számos osztályban összegyűjtötték a 10–13 éves gyerekek dolgozatait. A beadott dolgozatoknak csupán 2%-ában (budapesti gyerekekről van szó!) találtunk utalást arra, hogy ők az ostrom alatt mit láttak. A gyerekek 98%-a vezércikket írt. Ebben benne volt, hogy »dicsőséges demokrácia«, »dicsőséges felszabadító vörös hadsereg«, és számos más szólam. Ezután kimentünk az osztályokba, és kérdeztük a gyerekeket, hogy mit csináltak az ostrom alatt. Csodálatos, érdekes és izgalmas történeteket meséltek el, tele élménytömeeggel. Megkérdeztük, hogy miért nem írtak ezekről? »Jaj, hát azt nem lehet!«, kiderült, hogy amikor a gyerek ír, akkor be van állítva egy bizonyos skémára, egy bizonyos verbális megközelítésre. Ez vezetett a másik próbához, szintén budapesti gyerekekkel. Dolgozatot írtunk a hídépítésről. Azért választottuk ezt a témát, mert valamennyi demokratikus esemény közül akkor a hídépítés tartott bennünket leginkább izgalomban. Utána megint kikérdeztük a gyerekeket. Kiderült, hogy a gyerekeknek mintegy a fele elment megnézni a hídépítést, remek történeteket tudnak mesélni az úszó daruról, de erről nem írtak. Amikor írnak, mintha egy más világ lenne előttük. Ezt a veszélyt látom egész demokratikus nevelésünkben. Gyermekünk és ifjúságunk *frázistengerrel van beburkolva*, e frázistenger alatt vannak megdermedve az élmények.”⁹

9 PIL 302–1–40. ó. e., pp. 3–4. (A szerző kiemelése)

Azért volt érdemes ebből az előadásból bővebben idézni, merthogy rámutat egy gyakori félreértésre, mely nemcsak a korszakban, de – persze nem ok nélkül – ma is jellegzetes. A Mérei számára oly fontos Émile Durkheim számára például a *kollektív* éppoly fontos jószág, mint az *individuális* (Durkheim 2001; Karsenti és Lemieux 2017). Másképpen fogalmazva, a kollektivitás óhajtásából logikusan következhetne, hogy a francia szociológus valamiféle nosztalgikus közösségeszmény mellett törjön lándzsát, ám ő kifejezetten bírálta az antiindividualista törekvéseket. Némedi Dénes három pontban szedi össze a modern társadalmakra jellemző *organikus szolidaritás* fogalmát, úgymint 1. az közvetve kapcsolja az egyént a társadalomhoz, 2. a társadalom speciális funkciók rendszere, 3. a szolidaritás egyenesen arányos a közös eszmék és az egyéniség fejlettségével (Némedi 1996: 60–61). Az utóbbi azért rendkívül fontos, mert szemben a mechanikus szolidaritás fogalmával, ahol a szolidaritás erősségének második ismérve az egyéniség fejletlensége, az organikus forma elismeri az individuum fontosságát, de – a dezintegrációt elkerülendő – egyben óhajtja a közös tudat megalapozására hivatott szolidaritást is.

Ez eszmetörténeti értelemben tehát semmiképp sem azt jelenti, hogy minden egyénit alá kellene rendelni egy nagyobb entitásnak, s így minden egyedi jellegzetesség felszívódna a közösségben. Hanem azt jelenti, hogy az individuális szinten azért érdemes túllépni, mert a kollektív (együttes) cselekvésben, a társas helyzet megélésében, a közös sikerben olyan erő lakik, mely több és más minőségű, mint az individuális cselekvések összessége (K. Horváth 2019b). Másképpen fogalmazva az együttes óhajtása Mérei olvasatában sohasem jelent uniformizálódást, sőt, épp azt állítja, hogy a homogenizáló politikai retorika, az ideológiai ballaszt frázistengere az, amely nem hagyja élni és lélegezni az élmény lélektani egyediségét (Mérei 1945; Mérei 1947b; Mérei 1948). Mérei tisztában van azzal, hogy a modern társadalom természeténél fogva individuális: ennek az ember egyszerűségére és megismételhetetlenségére apelláló beállítódásnak alkotó szerepe van személyiségfejlődésünkben. Egy olyan társadalompolitika, mely nem hagyja teret az individualitásnak és a szubjektivitásnak, Mérei szemléletétől tökéletesen idegen. A köznevelés emancipatorikus, egyenlőségelvű szocializmusa mellett ez a második elem, mely Mérei Ferencet megkülönbözteti sok, a Szovjetunióból hazaérkezett sztálinistától.

Az 1970-es években készülő Nékosz-archívumhoz rögzített interjúanyagban Mérei a kollégiumok emancipatorikus jellege, a művelődéshez, a tanuláshoz való hozzáférés mellett azonban néhány dolgot még kiemel. Az egyik ilyen elem az *osztályhelyzet* tudatosítása, vagyis annak megértése, hogy az ember társas-társadalmi lény, értékválasztásai, lehetőségei nem végtelen számúak, hanem a társadalmi világ által szabottak, korlátozottak. A társadalom absztrakt fogalma nem valamiféle „háttér”, mely az individuum mögött látszik, hanem egy olyan eleven viszonyrendszer, mely láthatatlan, de konstitutív módon alakítja, formálja a szelfet. Innen már jobban érthető a következő elem: az *együttes élmény*. Ha az egyént a társas-társadalmi viszonyai alkotó módon befolyásolják, és ezt az egyén tudatosítja önmagában, akkor ebből logikusan következik, hogy nem mindegy, hogy milyen minőségű a mikrokörnyezet. Az együttes élmény fogalmán nyugvó kiscsoportos munka lényege az, hogy a kollektív munka kreatív öröme egyfelől elmélyíti az individuumok közötti pozitív egymásrautaltságot (az egymásnak való segítség, az egymásból való inspiráció stb.), a közösen létrehozott produkció (bármi is legyen a feladat) felett érzett öröm pedig visszahat, s megerősíti a közösen elvégzett munka értelmét. Másfelől viszont Mérei azt is hangsúlyozza, hogy a kollektív fogalmától nem kell félnünk, nem az individuum szétmállásáról, feloldódásáról van szó a csoportban, hanem arról, hogy az ember önmaga fölé tud nőni: növekszik egyéni teljesítménye, árnyalódik a személyiségképe, fejlődik a szociális penetranciája.

Valójában ez a harmadik elem, a *szociális penetrancia* az, mely egyszerre jelenti a közvetlen, társas kapcsolatok fejlesztését, és egyszerre annak tudatosítását, hogy az egyén egy demokráciában felelős a körülötte lévő társadalmi világ ügyeiért. A közügyekben való aktív részvétel az egyik legjellegzetesebb vonása a háború utáni népi kollégiumoknak (romeltakarítás az ostrom után, földosztásban való részvétel stb.).¹⁰ Bizony, ez az egyenlőségelvű értékpolitikával átitatott aktivista demokráciafelfogás, melyet itt Mérei vázolt, igen közel áll

10 PIL 302–3–34. ő. e. p. 8. Lásd még Kardos László visszaemlékezését (Kardos 2000: 80): „Közben beköltöztünk (...) a Királyi Pál utca 12-be, ahol akkor is tíz-tizenkét kollégistánk tartózkodott (...) tartalmas, változatos, zavart, ki nem egyensúlyozott élet volt ez, de tele a felszabadulás tényleges érzésével, és úgy emlékszem vissza, hogy mindnyájan optimizmussal, ambícióval, tetterekészséggel voltunk telítve. Részt vettünk

a korábban Mannheim nyomán rekonstruált „militant democracy” képzetéhez (Mannheim 1943; Mannheim 1999). Vagyis visszakanyarodunk oda, hogy a Nékosz – pontosabban fogalmazva a Nékosz hálózatát alkotó 160 népi kollégium és mintegy tízezer diák – „kicsiben” valósítja meg az aktivista demokrácia (*militant democracy*) eszméjét: pedagógiáján keresztül tanít meg részt venni a közéletben.

Az egyes népi kollégiumok ennek megfelelően önkéntes és szabad diáktársulások voltak, a kollégisták vezetőiket maguknak választották, a felsőoktatási intézmények kollégiumai teljes autonómiában éltek, míg közép- és általános iskolai szinten az életkornak megfelelő önkormányzást biztosítottak a szabályok (Kardos 1977: 144, 148). Másképpen fogalmazva a társadalom absztrakt eszméjét „lebontja” annak gyakorlati megvalósulására: a képviseleti és a közvetlen demokrácia formáit egyesítő kiscsoportra (Pataki 1980). E kiscsoportos önnevelés egységei a *szövetkezetek* voltak. „A szövetkezet – így Mérei – (...) a kollégium legkisebb közvetlen egysége, mely a demokrácia alapvető jogait és kötelességeit gyakorolja, amelyik összefog egy öt-hat-nyolc-tíz, esetleg még több, de nem túl sok tagból álló csoportot, esetleg egy lakószobát vagy egy tanulószobát, három lakószobát, esetleg egy emeletet. (...) Na, most a szövetkezeteknek a fő feladatuk az volt, hogy szabályozzák a mindennapi életet (...), figyelemmel kísérjék a közösségi feladatokban való részvételt, kollégiumi rendhez való igazodást”.¹¹

Mérei teljes joggal abból indul ki, hogy egy olyan országban, mint Magyarország, ahol a demokráciának alig van hagyománya, a demokratikus gondolkodás és viselkedés nem válhatott a mindennapi életvilág részévé; azzá tenni viszont igazi pedagógiai feladat. E nevelési-nevelődési projekt során az ifjú népi kollégistának el kell sajátítania a demokrácia gyakorlatát: átélni azt, hogy beleszólhat a közügyekbe, a kiscsoportban (szövetkezetben) egymáshoz kell igazodni, meg kell tanulni mások véleményét mérlegelni (adott esetben érvelni vele szemben). A lényeg az, hogy a demokrácia ne írott malaszt vagy politikai lózung maradjon, hanem *megélt tapasztalattá* váljon.

A szociális penetranciához tartozik egy mára meglehetősen kétes értékűnek tetsző kiscsoportos technika, a kritika-önkritika gyakor-

a romok eltakarításában, emlékszem, hogy a kollégium tagjai naponta csoportosan jártak el a Szabadság-híd újjáépítésében segédkezni”.

¹¹ PIL 302–3–34. ö. e. p. 5.

lata. Talán még manapság sem ismeretlen az, hogy ebben az első látásra különös intézményben sokan valamiféle kollektív „kommunista gyónást” gyanítottak. Valljuk be, ez a kritika korántsem alaptalan, már amennyiben a kritika-önkritikában nem látunk mást, mint a verbálissá tett vádak és önvádak, felmentések és önfelmentések üres sorozatát, melyet a sztálinista hatalom kényszerített a fiatalokra. Megítélésem szerint alapvetően nem a mai csoportterápiához hasonló *technikával* volt baj, inkább azzal, hogy egyrészt professzionális lélektani tudás nélkül végezték, másrészt azzal, hogy magát a gyakorlatot a Nékoszon kívül is kötelezővé tették. Ennek következtében kényszer és gyakorlat át nem élt tartalma miatt gyorsan kiürült és gyűlöltté vált a módszer (Erdős 2011). A már többször idézett interjújában Mérei Ferenc maga is kitér erre, vagyis hogy milyen üres formalitássá, sőt politikai rítussá vált ez amúgy elvben jó technika.

„A szövetkezeti munkának vagy kiscsoportos munkának, ahogy ma mondanánk, az emberi együttélés egy kis egységének (...) demokratikus jellegű szabályozásában kiemelkedő jelentősége volt annak, amit a Nékoszban kritika-önkritikának neveztek. Nagyon sokan, akkor is, most is tulajdonképpen azért támadták a Nékoszt, hogy lelkiznek, hogy négy-öt-hat órán át folyik a kritikai, önkritikai lelkizés”.¹² Úgy vélem, hogy amiről Mérei beszél, az lényegét tekintve más, mint amit hagyományosan a kritika-önkritika jelenségéről szokás tartani. Először is, sokat nyom a latban az adott közösség mérete: Mérei a nékoszos szövetkezet méretét 5–10 főben határozza meg. Azért ennyiben, mert akkor jó esély kínálkozik arra, hogy a kiscsoport tagjai valóban ismerjék egymást. Egymás ismerete ugyanis a megkerülhetetlen premisszája annak, hogy a tagok között kialakulhasson a tartalmas kritika-önkritikához nélkülözhetetlen *bizalom* (ami, mondjuk, egy 30–40 fős egyetemi szeminárium esetében már jóval kevésbé, ha egyáltalán működne). Ha ugyanis valaki őszintén és építő módon mond kritikát valamiről, akkor bírálata magában foglalja a rendszer *válságát* még akkor is, ha az önkritikai résznél kitér a helyzet kialakulásáért rá eső felelősségre.

A válság azonban nem feltétlenül negatív fogalom, amennyiben magában foglalja a fejlődés, a változás, a változtatás lehetőségét.

12 PIL 302–3–34. ó. e. p. 6.

Ugyanakkor a krízist mások előtt kimondani némi merészséget is hordoz magában, s emiatt – vagyis: ne csak a kevesek sajátja maradjon – szükséges egy olyan bizalmas atmoszféra kialakítása, melyben az egyén meg mer nyilvánulni anélkül, hogy mondandója miatt retorzió érné. Ezt a bizalmi légkört a Nékosz egyes kollégiumai, illetve annak szövetkezetei meg tudták teremteni, ám e törekvés a feltételrendszer hiányosságai miatt a Nékoszon kívül többnyire – üres, rituális frázisok tengerévé válva – csődöt mondott. A Mérei Ferenc által kiemelt példa a pedagógusképzésben részt vevő diákok, Nagy László pedagógus szakemberről elnevezett népi kollégiuma volt, mely két helyszínen, a VII. kerületi Vilma királynő úti (ma: Városligeti fasor) és az I. kerületi Bérc utcai kollégiumban működött.

„Az egyik kedvenc kollégiumomban – eleveníti fel az esetet –, a Nagy László pedagógiai kollégiumban részt vettem egyszer egy szövetkezeti gyűlésen. Ez a szövetkezeti gyűlés eltartott nyolc óra hosszát. Egy emberről volt szó. (...) Ez a lány nagyon nehezen alkalmazkodott a kollégiumi szabályzathoz, nagyon sokszor kilengett, nem erkölcsi probléma merült fel körülötte, egyszerűen egy alkalmazkodási kérdés merült fel. Most ezen a nyolc órás (...) kritika-önkritikai összejövetelen ez az embercsoport, amelyik hét emberből állt, ez a kis szövetkezet, ez a kiscsoport, végigvette ennek a lánynak az életét, irányulását, kötődéseit, barátkozásait. Felmérte olyan módon, ahogy ma azt mondják, szociálpszichológiai explorációt végzett. Meg kell mondanom, hogy mint pszichológus egyszer sem szóltam bele, végighallgattam, de lebilincselte az a mód, ahogy ez a leány (..) ott kibontakozott személyiségében. Önmaga fölé nőtt, ugyanakkor, amikor belelátott saját rossz alkalmazkodásába, megőrizte személyiségét. Az önkritikában csak a tárgyi dolgokig ment el, nem adta föl magát. Mindvégig kemény, erőteljes személyiséggel csinálta végig a dolgot”.¹³

A folytatásból arra is fény derül, hogy sok évvel később Mérei találkozott az említett, akkor már egy vidéki iskola igazgatójaként dolgozó hölgygel, s mikor a kérdéses kritika-önkritika szóba került, mindketten nagyon pozitívan emlékeztek rá vissza. Sőt, Mérei azt is

13 PIL 302–3–34. ó. e. p. 7.

megvallotta, hogy ezt az emlékanyagot saját élettörténetének elabórálásakor is felhasználta, mert úgy találta, hogy a kritika-önkritika egyik pozitív sajátossága az, hogy – minden látszólagos hiedelem ellenére – nem „megdarálja”, hanem „megerősíti a személyiséget”. Ezt a non-direktív módszerrel működő, az együttesség eszméjén nyugvó ön- és mi-formálást, melynek bizonyos elemei utóbb megtalálhatóak a csoportos pszichoterápiában, egyértelműen a Nékosz tapasztalatához vezeti vissza. A Nagy László Kollégium, illetve a Mérei által említett példát azonban könnyelmű dolog volna általánosítani.

Talán nem tanulságoktól mentes idecitálni az 1928 után, Kassák Lajos égisze alatt működő Munka-körből elszármazott, ekkor már több mint tizenöt éve külföldön élő, nagy karriert befutó Robert Capa, született Friedmann Endre egy beszámolóját sem. A *Budapesti beszélgetés* című képes riport 1948 őszén – vagyis a Nékosz hanyatlásának kezdetén – készült; az írásba több baki is csúszott (a színművészeti népi kollégiumát Horváth Árpádról nevezték el; nem a kormányzat alapította), ettől függetlenül a diákok kritika-önkritika délutánjáról adott etnográfiai leírást hitelesnek és érdekesnek tartjuk. „Voltak páran – írta Capa –, akik épp darabot próbáltak, mások a könyvtárban ültek, az egyik osztály pedig egy gyűlést tartott éppen, amiről a fiatal igazgató azt mondta: »kritika- és önkritika-gyakorlás«. Az önkritika a kommunista vallás gyónása, de minden különösebb nehézség nélkül bebocsáttattam. A gyűlést az egyik hálóteremben tartották. A fiúk és lányok 18 és 25 év között jártak és elég volt egyetlen pillantás, hogy lássam, 18 évvel korábban bármelyik fiú lehettem volna én is” (Capa 2015 [1949]: 19).

Capa leírása talán éppen azért érdekes, mert a harmincas évek elején a szocialista diákok, a Kassák-féle Munka-kör, majd az abból kivált opposíció tagja volt, vagyis a Szovjetunióval szemben kritikus baloldali ifjúként hagyta el Magyarországot (K. Horváth 2020b). A „bármelyik fiú lehettem volna én is” fordulata mintha épp erre az emlékre épülne. Capa összefoglal néhány kritika-önkritikát: az egyik egy lány, aki nagyon fiatalon ment férjhez, nem szerette azt, és csak most, négy év után kezdtek éledezni érzelmei a férfi iránt; azt kérdezte a lány, hogyan értékeli érzelmeit. A riport szerint kapott hideget-meleget is, de talán a vitavezető (nem derül ki egyértelműen) védelmébe veszi a lányt s méltatja őszinteségét. Hasonló eset történt meg egy

katolikus neveltetésű fiúval is, aki hite miatt nem tudott azonosulni a történelmi materializmussal, s emiatt, valamint magatartása miatt éles bírálatokat is kapott; ám a moderátor itt is igyekezett megtartani a lélektani egyensúlyt. A kétórás ülés végén saját bevallása szerint Capát már zavarta a „vallomások és vádaskodások áradata”, s hitelesebbnek találta az éppen próbált Csehov-darabban alakított szerepeket, mint a kritika-önkritika „éles” gyakorlatát.

Sőt, ha a Nékosz pedagógiai törekvéseiről összeállított dokumentumkötetbe került iratok is elég ellentmondásos képet festenek erről a mozgalmi csoportterápiáról. Az 1947–1948-as év vizsgáiról szóló tájékoztató is hangsúlyos szerepet szán a kritika-önkritikának, ám megítélésem szerint nem teremti meg annak feltételeit. Eleve is a dokumentum „vizsgálókat” és „vizsgáztatókat” említ, mely eleve aszimmetrikus viszonyt feltételez, az egész kollégium plénuma előtt került sor az eseményre, s a szabott időkeret is meglehetősen rövid volt (Pataki 1974: 311–313). Nem részletezem; lényegében az ellenpéldák arra mutatnak, hogy a Nagy László Kollégium esete inkább kivétel volt, mint szabály, s ennek egyik oka az lehetett – mint fentebb is említettem –, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű szakember híján volt a mozgalom. Egy ilyen jellegű csoportos terápia komoly háttértudást igényel, így röviden annyi mondható el, hogy a kritika-önkritika nagyszerű lehetőség volt a NÉKOSZ közösségi elvű pedagógiájában – de a mozgalom egésze számára valósággá válni nem tudó lehetőség maradt. Az együttesség elvén nyugvó, az individuum és a kollektív szubjektum kölcsönös viszonyán alapuló ön- és mi-formálás megfelelő szakember jelenlétében nagyon hatékony eszköz volt, de Mérei Ferenc csak egy volt a Nékosz mintegy 160 kollégiumának és tízezer diákjának.

Szemben a ma divatozó politikai állásfoglalásokkal, melyek a Nékoszban kizárólag a Magyar Kommunista Párt és a Nemzeti Parasztpárt által befolyásolt ifjúsági mozgalmat („janicsárképző”) látnak, mindenképpen árnyaltabb, kifinomultabb elemzésekre van szükség (Tóth 1969; Levendel 1990). Az anyagi és politikai támogatás – mint fentebb tárgyaltuk – a háború előtt és után valóban létezett, de kérdés, hogy mindez elég-e, alkalmas-e egy meglehetősen nagy és heterogén közösség egységes megítélésére. A Nékosz önkormányzata, a társadalmi mobilitást szorgalmazó, de a kollektív és egyéni szempontokat figyelembe vevő pedagógiája, valamint a közvetlen demokratikus

döntéshozatal párját ritkító példa a magyar társadalom történetében. Átfogó képet, bírálatot nehéz is adni úgy a Nékosz egészéről, mint a mozgalom lelkét adó kollégiumi hálózatról, hogy 1948 nyarától fokozatos politikai támadások érték, majd 1949 nyarán a Nékoszt hatalmi szóval beolvasztották az állami diákotthonok rendszerébe.¹⁴ Ezzel a mozgalmat voltaképpen felszámolták. Pedagógiai, neveléstörténeti értelemben a népi kollégiumok művelődési, mi- és önformálási gyakorlata nem volt több mint kísérlet. Egy komplex oktatási reform „kifutásához” ugyanis, ahhoz, hogy lássuk pedagógiai, didaktikai értelemben mennyire váltja be a hozzá fűzött reményeket, minimum egy-másfél évtized kell. A Nékosz szűk három éve legfeljebb a kísérlet súlyának felmérésére, lehetőségeinek, céljainak kritikai felmérésére volt elegendő.

FORRÁSOK

- Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MOL), XIX-I-15: Országos Diákjóléti és Kollégiumi Hivatal.
- MOL-XXVI-I-1: Országos Neveléstudományi Intézet.
- MOL-M-KS-276-53-47. ó. e., 1-20.: Magyar Dolgozók Pártja Politikai Bizottság, 1950. március 9-i ülés jegyzőkönyve.
- MOL-M-KS-276-53-48. ó.e., pp. 1-12: Magyar Dolgozók Pártja Politikai Bizottság, 1950. március 23-i ülés jegyzőkönyve.
- Pataki Ferenc-interjú, készítette Borgos Anna, Erős Ferenc, K. Horváth Zsolt (2002).
- Politikatörténeti Intézet Levéltára (PIL) 302-3-34. ó. e.: interjú Mérei Ferencel.
- PIL 302-3-39. ó. e.: interjú Pataki Ferencsel.
- PIL 302-1-221. ó. e.: a Nékosz nevelési osztálya.
- PIL 302-1-40. ó. e.: Mérei Ferenc pedagógiai tanulmányai és előadásai.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Agárdi Péter (2015): *Nemzeti értékviták és kultúrafelfogások, 1847-2014*. Napvilág.
- Bibó István (1986): Levél Borbándi Gyulához. In: *Válogatott tanulmányai, 1971-1979*. Szerk.: Huszár Tibor. Magvető, III. kötet, 295-373.

14 MOL-XIX-I-15, 7. d., 287.651/1949. sz.

- Bognár Bulcsu (2012): *A népies irányzat a két háború között. Erdei Ferenc és a harmadik út képviselői*. Loisir.
- Boros Lajos (1940): Parasztkollégium. In *Magyar Élet*, Vol. 5., No. 1.: 22–23.
- Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude (1964): *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bourdieu, Pierre – Passeron, Jean-Claude (1970): *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.
- Capa, Robert (2015 [1949]): *Budapesti beszélgetés*. Vaszary Galéria.
- Durkheim, Émile (2001): *A társadalmi munkamegosztásról*. Osiris.
- Erdős Tibor (2011): A tudás tartást ad. In: *Értékteremtők 2011*. Szerk.: Hovanyecz László. Kossuth, 8–35.
- Faragó László (1940): A megismerés szociológiája. A Magyar Filozófiai Társaság vitaülése. In: *Athenaeum*, Vol. 26.: 343–367.
- Galambos Ferenc szerk. (1977): *A Magyar Élet repertórium, 1936–1944*. k. n.
- Gramsci, Antonio (1965): *Marxizmus, kultúra, művészet. Válogatott írások*. Szerk.: Rózsa Zoltán. Kossuth.
- Habermas, Jürgen (1971): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása: vizsgálódások a polgári társadalom egy kategóriájával kapcsolatban*. Gondolat.
- Hermann István (1979): Bevezetés. In: *A magyar marxista filozófia a két világháború között*. Szerk.: Nyíri Kristóf. Kossuth, 5–29.
- Illyés Gyula (1939): *Lélek és kenyér. Kozmutza Flóra értelmességi- és ösztönvizsgálataival*. Nyugat.
- Juhász Ferenc (1962): Pedagógiai törekvések a népi kollégiumi mozgalomban. In: *Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Szerk.: Dancs István – Simon Gyula. Országos Pedagógiai Intézet, II, kötet, 355–422.
- Juhász Gyula (1983): *Uralkodó eszmék Magyarországon, 1939–1944*. Kossuth.
- Justus Pál (1945): *A szocializmus útja: az osztályháború új feltételei*. Népszava.
- K. Horváth Zsolt (2019a): Új iskola – új társadalom. Mérei Ferenc és a demokratikus iskola kísérlete Magyarországon, 1945–1948. In: *„Eloszta bőkezűen; és termő fanyagán”*. *Tanulmányok Kövér György születésnapjára*. Szerk.: Koloh Gábor, Papp Viktor, Tóth Áron. Rodosz, 281–297.
- K. Horváth Zsolt (2019b): Kollektív emlékezet, kollektív képzet, együttes élmény. Egy fogalomvándorlás szociológiai–politikai implikációi: Halbwachs, Durkheim, Mérei. In: *Magyar Filozófiai Szemle*, Vol. 63., No. 3.: 63–80.
- K. Horváth Zsolt (2020a): A demokratikus iskola kísérlete a szovjetizáció árnyékában. Mérei Ferenc tevékenységi modellje 1945 és 1950 között. In: *Újjáépítés és államosítás*. Szerk.: Jákfalvi Magdolna – Ring Orsolya. Megjelenés előtt.
- K. Horváth Zsolt (2020b): Forradalmi anticipáció és restauratív utópia. Az oppozíció kétféle messianizmus az 1930-as években. In *József Attila, Bécs és a századelő*

- művészete: tanulmányok.* Szerk.: Gintli Tibor, Pesti Brigitta, Tverdota György, Veres András, L'Harmattan, 265–277.
- Kállai Gyula [Révai József] (1943): *Népiség, demokrácia, szocializmus.* Téka.
- Kardos László (szerk.) (1977): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fűjják. Népi kollégiumok, 1939–1949.* Akadémiai.
- Kardos László (2000): „Amikor a népi kollégiumokról vallanom kell”. *Beszélgetés Tasi Józseffel.* Püski.
- Kardos László (1978): Bevezető. In: *Fényes szelek nemzedéke: népi kollégiumok, 1939–1949.* Szerk.: Kardos László. Akadémiai, I–II. kötet.
- Karsenti, Bruno – Lemieux, Cyril (2017): *Socialisme et sociologie.* EHESS.
- Koselleck, Reinhart (2016): *Kritika és válság. Tanulmány a polgári világ patogenezéséről.* Atlantisz.
- Kövér György (2014): Reformált kommunizmus és büntudat. In: *Biográfia és társadalomtörténet.* Osiris, 252–268.
- Lackó Miklós (1975): Révai-problémák. In: *Válságok – választások. Történeti tanulmányok a két háború közötti Magyarországról.* Gondolat, 194–297.
- Lackó Miklós (1996): Népiek tegnap és ma. In: *Sziget és külvilág. Válogatott tanulmányok,* MTA Történettudományi Intézet, 165–190.
- Levendel László (1990): Népi kollégiumi varázs. In *Tiszatáj,* Vol. 44., No. 2.: 63–73.
- Lewin, Kurt (1935) *The Dynamic Theory of Personality. Selected Papers.* McGraw-Hill.
- Lewin, Kurt (1975): Környezeti erők a gyermeki viselkedésben és fejlődésben. In: *Csoportdinamika. Válogatás Válogatás Kurt Lewin műveiből.* Szerk.: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc. Közgazdasági és Jogi Kiadó, 57–108.
- Mannheim Károly (1999): Korunk diagnózisa. In: *Mannheim Károly.* Szerk.: Felkai Gábor. Új Mandátum, 157–216.
- Mannheim Károly 2000 [1931]: Tudásszociológia. In *Tudásszociológiai tanulmányok,* Osiris, 299–343.
- Mannheim, Karl (1943): *Diagnosis of Our Time. Wartime Essays of a Sociologist.* Routledge – Kegan Paul.
- Márai Sándor (2004 [1942]): *Röpirat a nemzetnevelés ügyében.* Kalligram.
- Mérei Ferenc (1945): *A gyermek világnézete. Gyermeklélektani tanulmány.* Anonymus.
- Mérei Ferenc (1947a): A Rorschach-táblák felszólító jellege. In *Magyar Psychologiai Szemle.* Vol. 26., No. 3–4.: 115–125.
- Mérei Ferenc (1947b): *Az együttes élmény. Társadalomlélektani kísérlet gyermekeken.* Officina.
- Mérei Ferenc (1948): *Gyermektanulmány.* Egyetemi Nyomda.
- Mérei Ferenc (1972): Kurt Lewin (1890–1947). In: *Mezőelmélet a társadalomtudományban. Válogatott elméleti tanulmányok.* Gondolat.
- Mérei, Ferenc (1953): *Der Aufforderungscharakter der Rorschach-Tafeln. Arbeitsgemeinschaft für Rorschach und andere projektive Testmethoden.*

- Mészáros István (1989): Németh László, a pedagógus. *Pedagógiai Szemle*. Vol. 39., No. 11.: 1057–1065.
- Némethi Dénes (1985): *A népi szociográfia, 1930–1938*. Gondolat.
- Némethi Dénes (1996): *Durkheim: tudás és társadalom*. Áron.
- Németh László (1945): *A tanügyi rendezése*. Sarló.
- Papp István (2012): *A magyar népi mozgalom története, 1920–1990*. Jaffa.
- Papp István (2008): *A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása vagy tudatos elitnevelési kísérlet?* Napvilág.
- Papp István (2007): Egy legenda nyomában. Rajk László és a népi kollégisták kapcsolata. In: *Betekintő*, Vol. 1., No. 2. Interneten: <https://epa.oszk.hu/01200/01268/00002/PappIstvan.html> (Letöltve: 2020.11.11.).
- Pataki Ferenc (szerk.) (1974): *A valóság pedagógiája. Közösségi nevelés a népi kollégiumokban*. Tankönyvkiadó.
- Pataki Ferenc (szerk.) (1980): *Csoportlélektan*. Gondolat, 2., bőv., átdolg. kiadás.
- Pataki Ferenc (2005): *A Nékosz--legenda*. Osiris.
- Révai József (1946): *Marxizmus és népiesség*. Szikra.
- Standeisky Éva (2015): *Demokrácia negyvenötben*. Napvilág.
- Svéd László (szerk.) (1994): *Megforgatott világmegforgatók. A magyar népi kollégiumi mozgalom ismeretlen dokumentumai*. Politikátörténeti Alapítvány.
- Szegedy-Maszák Mihály (1985): Az esszéista Németh László értékrendjéről. In: *A mindentudás igézete. Tanulmányok Németh Lászlóról*. Szerk.: Szegedy-Maszák Mihály. Magvető, 7–32.
- Szabó Miklós (1990): A paraszttromantikus harmadik út. In: *Századvég*. No. 2.: 60–69.
- Szekér Nóra (2017): *Titkos társaság. A Magyar Testvéri Közösség története*. Jaffa.
- Szelényi Iván (1990): Körkérdés a népi-urbánus ellentétéről. In: *Századvég*, No. 2.: 275–281.
- Tarján M. Tamás (é. n.): 1946. július 10. Világrekordot dönt a magyar infláció. In *RubicOnline* http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1946_julius_10_vilagrekordot_dont_a_magyar_inflacio
- Tóth Béla (1969): *Mi, janicsárok*. Szépirodalmi.
- Urbán Károly (1978): Révai József, 1898–1959. *Párttörténeti Közlemények*, Vol. 24., No. 3.: 162–222.
- Veress Károly (1981): Pedagógia és politika. In *Korunk*, Vol. 40., No. 9.: 660–664.



Kovai Cecília, Kovai Melinda, Mészáros György
és Neumann Eszter

SZOCIOANALÍZIS, AVAGY JÁTÉK A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEKKEL

EGY TRÉNINGMÓDSZER ÉS TANULSÁGAI

A tanulmány egy, a Helyzet Műhely¹ tagjai által kidolgozott kiscsoportos tréning módszertanát és néhány tanulságát mutatja be. Pierre Bourdieu nyomán Szocioanalízisnek nevezett tréningünk elsősorban segítő szakmákban (szociális munkás, egészségügyi dolgozó, pedagógus, pszichológus) dolgozó leendő vagy már gyakorló szakembereknek szól. Tréningünk célja, hogy a résztvevők képesek legyenek reflektáltan érzékelni a társadalmi teret: tudatosítsák saját társadalmi helyzetükből és családi szocializációjukból származó észlelési, cselekvési, gondolkodási sémáikat; és vegyék észre, hogy más pozíciókból a társadalmi tér máshogyan észlelhető. Egyik előfeltevésünk ugyanis, hogy a segítő kapcsolat, mint minden egyéb szolidaritási viszony, a szereplők társadalmi helyzete által erősen meghatározott, és e meghatározottságoknak az érintettek csak részlegesen vannak tudatában. A társadalmi helyzetünk e reflektálatlan, vagy a szó pszichoanalitikus értelmében is tudattalan működésmódja teszi lehetővé a status quo fennmaradását. A tanulmányban tréningjeink jellegzetes tematikáját (a társadalmi világ észlelése, etnicizált osztályhelyzetek és rasszizmus, szakmai közösségek társadalmi kontextusa és belső hierarchiája) keretező elméleti belátásokat és az ezekhez kapcsolódó tréningfeladatokat mutatjuk be példákkal és elemzéssel.

Szocioanalízisnek (Bourdieu 2000: 34) nevezett tréningünket elsősorban leendő vagy már gyakorló segítő szakemberek számára

1 A Szocializációs tréninget négyen dolgoztuk ki 2015-16-ban a Sasakawa Young Leaders Fellowship Fund támogatásával, Döbrentey Zsolt, Gál Béla és Kavetzky Péter csoport-pszichoterapeuták szupervíziója segítségével. Négyünk mellett később Ivanics Zsófia és Szokács Kinga is vezetett ilyen tréningcsoportot.

dolgoztuk ki. A köz- vagy civilszférában dolgozó, a szó tág értelmében vett „segítő” egy sajátos társadalmi pozíciót jelent. Az állam vagy adott karitatív civil szervezet szempontjából ők az úgynevezett utcaszintű bürokraták (Lipsky 1980), akik személyesen, szaktudásuk segítségével közvetítik és esetszinten értelmezik az állami vagy más intézményi szakpolitikát klienseik felé. Ők azok, akik mindennapi munkájuk során számtalan mikroszintű döntési helyzetben kapcsolódnak azokhoz a társadalmi rétegekhez, akik a közszolgáltatások felhasználói. A tréning nem csupán az egyéni preferenciák megváltoztatására törekszik, hanem egyúttal a társadalmi elnyomás rendszerének megbontására, az erre irányuló, szolidaritáson alapuló kollektív cselekvés előmozdítására is. Egyik előfeltevésünk, hogy a segítő hivatás választása, a segítség intézményrendszere, és maga a segítő kapcsolat (ki, kit, miért és hogyan tart érdemesnek vagy érdemtelennek a segítségre) mint minden egyéb szolidaritási viszony, a szereplők társadalmi helyzete által erősen meghatározott, és ennek az érintettek csak részlegesen vannak tudatában. A társadalmi helyzetünk e reflektálatlan, és a szó pszichoanalitikus értelmében is tudattalan működésmódja teszi lehetővé a status quo fennmaradását, azaz, hogy többnyire csak arra vágyunk, amire társadalmi helyzetünk egyébként is predestinálna. Innen nézve a segítség és a társadalmi szolidaritás iránti igény osztályérdekként értelmezhető, amit az érintettek – ideértve természetesen saját magunkat is csoportvezetőként – szubjektív érzelmeként (például szimpátia, altruizmus, igazságérzet, hivatástudat, kötelesség) élnek meg.

A tréningek résztvevői egy adott, többnyire hivatásként választott szakma képviselői, így bizonyos értelemben egy homogén csoporthoz, szakmai mezőhöz tartoznak: ők „a” pedagógusok, pszichológusok, szociális munkások, stb. Másfelől a segítő hivatás választása és betöltése nem feltétlenül azonos társadalmi pozícióhoz kötődik.² Továbbá

2 Például a szociális munka hivatásként való választása mögött egészen különböző társadalmi helyzetek állhatnak. Nem ritka, hogy az illető számára a szociális munkás volt az egyik a környezetében látható magasabb, de elérhető társadalmi státusz közül. A hivatásválasztás motivációja lehet az is, hogy maga az illető vagy közvetlen környezetében valaki megsegített volt. Ezekben az esetekben a segítő maga is a megsegítendő csoportból érkezik, vagy nagyon közel áll hozzá. Azonban szintén egy jellegzetes motiváció a (felső) középosztálybeli státusz és az ehhez kapcsolódó érzelmek (társadalmi felelősség, bűntudat, igazságérzet, valami „valódival” való találkozás igénye stb.).

az egyes segítő szakmák belsőleg is többé vagy kevésbé rétegzettek.³ A közös szakmához való tartozás önmagában is egy lehatárolt társadalmi teret (Bourdieu kifejezésével *mezőt*, lásd például Bourdieu 2000b), magát a szakmai közösséget feltételezi, amely egyrészt intézményesült és hierarchizált, másrészt egységesen valamiféle társadalmi presztízst birtokol. A segítő hivatás betöltője saját családi háttéréből adódóan érezhet szolidaritást bizonyos társadalmi csoportok felé, motivációi azonban erősen különbözhetnek más társadalmi háttérű kollégájától.

Tréningünk lehetővé teszi a résztvevők számára, hogy rálássanak saját társadalmi helyzetükre, ebből fakadó motivációikra, ideértve a pályaválasztást és a segítséget is. Hozzásegíti a résztvevőket, hogy feltérképezzék saját szakmai közegük belső rétegzettségét, és abban saját pozícióikat és lehetőségeiket, adott esetben a szakmai *mező* megváltoztatására is. Ez a reflexió szükségszerűen azzal jár, hogy a résztvevők megtapasztalják, hogy noha egyazon szakmai közösség tagjai, erőforrásaikat és motivációkat tekintve nem egyformák, nincsenek egyenlő helyzetben, illetve jövőbeli karrierlehetőségeik sem feltétlenül egyeznek meg. Tapasztalatunk az, hogy a saját társadalmi helyzet fel- és elismerése, valamint a társadalmi tér hatalmi viszonyaira való tudatos, kevésbé szubjektív reflexió minden nehézségével együtt felszabadító lehet. A társadalmi kényszerek felismerése különös módon nem a tehetetlenség, hanem az ágencia és a szolidaritás érzését ébreszti a résztvevőkben.

Tréningünk akciókutatás jellegű, egyszerre cselekvési és kutatási terep. A résztvevők számára kitalált, az egyes csoportok összetételéhez és igényeihez adaptált feladatok a társadalmi tér többé-kevésbé objektív észlelését és a saját osztályhelyzet tudatosítását segítik, ugyanakkor sok mindent megmutatnak a társadalmi struktúra szubjektív, az egyének által személyes tapasztalatként, érzelemként megélt működéséből.

A társadalmi világra és a saját társadalmi helyzetre való tudatos reflexió a tréning alapja. Mindig erre épül az egyes csoportok igényei-

3 Például óriási presztízsbeli és jövedelmi különbség tapasztalható a közszférában és a magánpraxisban dolgozó pszichológusok között.

hez, sajátos problémáihoz illeszkedő tematika.⁴ Jelen tanulmányban eddigi tapasztalatainkat foglaljuk össze néhány szempont alapján. Bemutatjuk, hogyan lehet a társadalmi egyenlőtlenségek működés-módjára vonatkozó szociológiai elméleteket (elsősorban Bourdieu elméleti rendszerét) önismereti céllal és módszerekkel oktatni.

Az alábbiakban tréningjeink jellegzetes tematikáját (a társadalmi világ észlelése, etnicizált osztályhelyzetek és rasszizmus, szakmai közösségek társadalmi kontextusa és belső hierarchiája) keretező elméleti belátásokat ismertetjük röviden, majd példákkal és elemzéssel bemutatjuk az ezekhez kapcsolódó tréningfeladatokat.

A TÁRSADALMI VILÁG ÉSZLELÉSE

A szocioanalízis tréning a társadalmi hierarchia legitimációjáról alkotott szociológiai elméletek belátásain alapul. Eszerint a társadalmi helyzeteket a különféle erőforrások (tőkék) eloszlása és az értük folytatott harc alakítja (Bourdieu 2010). A gazdasági (anyagi javak), kulturális (pl. képességek, tudás, iskolai végzettség stb.), kapcsolati és szimbolikus (pl. hírnév, presztízs) tőkék nem egyenlően oszlanak el az egyes társadalmi pozíciók között. Az erőforrások egyenlőtlen eloszlása alapján tagozódó társadalmi struktúrát a társadalom tagjai sajátos módon érzékelik: abból a perspektívából, ahol ők maguk helyezkednek el a hierarchiában. Ez a társadalmi pozícióhoz kötődő perspektíva határozza meg, mit és hogyan érzékelünk a körülöttünk lévő társadalmi világból. Bourdieu *habitus*nak nevezi a társadalmi pozíció által kondicionált, generációkon át elsajátított ízlés- és élet-

4 Öt éve tartunk különböző címen (Társadalmi önismeret, Másságkezelés, Szocioanalízis stb.) rendszeresen tréningeket az ELTE TáTK és az Országos Rabbiképző és Zsidó Egyetem szociálismunkás-képzésén, a Károli Gáspár Református Egyetem pszichológia MA képzésén, valamint alkalmanként más egyetemi képzéseken és szakkollégiumokban is. Valamint számos alkalommal előfordult, hogy közösségek, civil szervezetek kerestek meg minket valamilyen konkrét, a társadalmi egyenlőtlenségekre való reflexiót igénylő témával vagy problémával. Például: (felső) középosztálybeli egyetemisták, akik időszakonként hátrányos helyzetű térségekben korrepetálnak roma gyerekeket, fiatalokat; társadalmi kérdések, társadalmi egyenlőtlenségek iránt érdeklődő fiatal képzőművészek; hasonló kérdésekkel foglalkozó színtársulat; identitásukat kereső szakkollégisták; egyházi szervezet roma karitászcsoportja; roma kultúra és városi szegénység iránt érdeklődő rendőrök; stb.

stílusmintákat. Ezek a családi szocializáció során észrevétlenül, reflektálatlanul bevésődött cselekvési, észlelési sémák, szokások meghatározzák a különböző helyzetekben tanúsított viselkedést és az azokra adott reakciókat. A világ és az emberi viszonyok érzékelése, az ezekre alapuló vágyak, szorongások, tervek a léhelyzetek társadalmi szükségszerűségeihez igazodnak. Így lesznek a szükségletekből stratégiák, a kényszerekből preferenciák. Egyszerűbben fogalmazva az észlelés e sajátos perspektivikussága az ízlésen⁵ keresztül biztosítja, hogy csak olyan dolgokra vágyjunk, amelyek társadalmi pozíciónk szerint megilletnek minket. A habitus ilyen módon öntudatlanul összhangot tételez a világ folyása és az ezzel kapcsolatos elvárások között, magától értetődővé, természetessé teszi a társadalmi rendet (összefoglalóan: Bourdieu 2000a, 2002).

Ahogy az észlelés, úgy a társadalmi konfliktusok is – legyenek azok hétköznapiak vagy általánosak – az osztálypozíciók közötti érdekkülönbségekből fakadnak. A hierarchikus társadalmi struktúrában természetesen léteznek uralkodó és alávetett pozíciók, ez utóbbiak betöltői mégis képesek igazságosként elfogadni helyzetüket és magát a társadalmi rendet is. Bourdieu szerint ezt a szimbolikus erőszak teszi lehetővé, amely nem fizikai kényszer segítségével fogadtatja el az egyénnel a társadalmi struktúrát, hanem ideológiákon keresztül. Ezek biztosítják a valóság észlelésének kategóriáit (például az emberek közti különbségek közül melyeknek tulajdonítunk jelentést, mit tartunk szépnek, jónak, igazságosnak, helyesnek stb.), és azt „természetesként”, „magától értetődőként” reprezentálják. Ezek a mechanizmusok akkor működnek hatékonyan, ha az egyének számára tudattalanok, azaz elleplezik a pozíciót, amelyhez kötődnek és az érdeket, amit szolgálnak.

5 Ízlés a szó tágabb értelmében: a közvetlen esztétikai és fogyasztási preferenciákon túl ide értendők a morális elvek, értékek, felemelkedéssel és lecsúszással kapcsolatos vágyak, szorongások.

„ÉRZÉKENYÍTÉS” VS. SZOCIOANALÍZIS: ETNICITÁS, RASSZIZMUS TEMATIKA

A társadalmi egyenlőtlenségek témája természetesen nem új a csoportos tréningmódszerek körében. Rengeteg a társadalmi diverzitás és a kisebbségek témakörére fókuszáló interkulturális, kommunikációs kompetenciafejlesztő és érzékenyítő tréning, amelyek általában a klasszikus szociálpszichológiai előítéletkutatásokon alapulnak. A klasszikus definíció szerint „az előzetes ítéletek akkor válnak előítéletekké, ha az újonnan feltárt ismeretek nem képesek változtatni rajtuk” (Allport [1954] 1977: 39). Az előítélet innen nézve egy téves általánosításon alapuló megismerési torzítás, amely nem a valósággal, hanem az emberi csoportok és a szociális megismerés univerzális sajátosságaival áll összhangban. Az ilyen tréningek kiindulópontja az, hogy a többségi pozícióban lévő résztvevők látásmódját, előítéleteit, sztereotípiáit egyrészt a kisebbség kultúrájáról és a kulturális különbségekről szerzett mélyebb ismeretekkel, az egyéni empátia érzésének felkeltésével, másrészt a sztereotípiaképzés szociálpszichológiai sajátosságainak „leleplezésével”, tudatosításával lehet csökkenteni.

A szocioanalízis tréning – nem tagadva a klasszikus szociálpszichológia meglátásait – egy másfajta megközelítésre épít. Feltételezése, hogy a társadalmi csoportok közötti feszültség mozgatórugói a rendszerszintű társadalmi egyenlőtlenségek, amelyek nem orvosolhatók egyszerűen az egyének nyitottabbá válása révén. A hagyományos érzékenyítő tréningek toleranciára felhívó, empátiát előmozdító módszerei nem foglalkoznak a sztereotípiák és előítéletek strukturális okaival, a saját társadalmi helyzetből fakadó egzisztenciális feszültségekkel és kényszerekkel. Ez a vakfolt ahhoz vezethet, hogy a tréning maga megkérdőjelezi, esetleg érvényteleníti, tabusítja a résztvevők konfliktushelyzetekről alkotott valós tapasztalatait és érzelmeit (mint például félelem, irigység, fenyegetettség, undor, agresszió, harag stb.). Az előítéletként leleplezett, másként el nem elismert személyes tapasztalatok a résztvevőkben büntudatot („miért nem tudom megváltoztatni magam?”) vagy éppen dühöt kelthetnek („ne tekintsenek rasszistának”), a társadalmi pozíciók közötti valós különbségek ignorálása éppen a személyes tapasztalatok, indulatok

megértését, értelmezését teszi lehetetlenné (vö. Bibó [1948] 1986). Az ilyen típusú érzékenyítő tréningek ráadásul feladataikat, tréningterveiket sokszor nyugati mintákból veszik át, azonban az ottani multikulturális társadalmak sajátosságai jelentősen eltérnek a magyarországi társadalmi viszonyoktól.

Tréningünk egyik fontos témája a rasszizmus, amelyet a fenti keretben értelmezünk. Magyarországon a cigánytematika rendkívül erős és több tényezőből eredő társadalmi feszültséget hordoz. A cigányság a legtöbb társadalmi szintéren ugyanis egy meghatározott osztálypozíciót, marginális helyzetet jelent, amelyet főként a formális munkaerőpiacról kiszorult, vagy annak a legsós szegmensében helyet kapó népeesség tölt be. Az etnikai és az osztálypozíció sok esetben összefonódik, létrehozva egy sajátos habitust: olyan marginalizált helyzethez adaptálódó viselkedésmintákat, megküzdési stratégiákat, értékrendszert, amelyek „cigány kultúraként” vagy éppen a „kultúra” hiányaként jelennek meg a többségi társadalom szemében. A hétköznapi élet konfliktusokkal terhelt tapasztalatai az eltérő, etnicizált osztályhabitus ütközéseiből is adódhatnak, amelyekben a „cigány” a normatív, többségi, középosztálybeli értékek fenyegetőjeként jelenik meg (Kovai 2017, Stewart 2001, Szombati 2018).

A romákkal kapcsolatos előítéletek nagy szerepet játszanak az egyenlőtlen helyzetek fennmaradásában, de a legtöbb konfliktushelyzet nem érthető meg, ha csak erre koncentrálnunk. Egyrészt azért, mert a fentebb bemutatott, strukturális kényszerekből fakadó percepciókat az előítéletességre koncentráló érzékenyítő tréningek az egyéni felelősség szintjén kezelik, amely egyszerre váltja ki a hárítás, és a trénernek történő megfelelés reakcióját. Másrészt az előítéletek kialakulásában szerepet játszó társadalmi meghatározottságok nem kerülnek be a tréning témái közé, így továbbra is zavartalanul segíthetik a cigányságról szóló negatív sztereotípiák képződését.

A tréning ezért nem az egyéni előítéletekre koncentrálni, sőt a résztvevőknek nagy szabadságot is hagy, hogy kifejezzék ilyen jellegű érzéseiket. Célunk, hogy a résztvevők képesek legyenek meglátni a társadalmi feszültségek mögötti mélyebb strukturális okokat, vagyis leleplezni a szimbolikus erőszak működését. A tréning nem csupán az egyéni preferenciák megváltoztatására törekszik, hanem egyúttal a társadalmi elnyomás rendszerének megbontására, az erre irányuló,

szolidaritáson alapuló kollektív cselekvés előmozdítására is. Az ízlésbeli, kulturális mintákban, szokásokban megjelenő, zavaró, irritáló, fenyegető, vagy éppen irigyelt különbségek funkcióinak megértése lehetővé teszi az osztályhelyzetekhez kapcsolódó vágyak, szorongások megfogalmazását, a közös és az eltérő érdekek felismerését, ezáltal a szolidaritás, vagy az elfogadás érzésének felkeltését. A szolidaritás a különböző helyzetű csoportok között ugyanis éppen abból a felismerésből jöhet létre, hogy a konfliktusok, félelmek tágabb, minden szereplőt meghatározó strukturális kényszerekből fakadnak, nem pedig a „privilegizált” csoport előítéletességéből, és/vagy a marginalizált helyzetűek hibájából, tehetetlenségéből.

MEZŐELEMZÉS: A SEGÍTŐ SZAKMA BELSŐ HIERARCHIÁJA ÉS HELYE A TÁRSADALMI HIERARCHIÁBAN

A segítő szakmákra készülő, felsőoktatásban tanuló hallgatók számára szervezett tréningek zárónapján mindig szántunk időt arra a témára, hogy hivatásválasztásuk milyen jelentéstartalmakat hordoz a saját társadalmi helyzetük, társadalmi tapasztalataik tükrében, motivációjuk miképp értelmezhető habituális válaszként. A foglalkozások folyamán fontos közösen reflektálni a résztvevők közti társadalmi különbségekre is, és ebből fakadóan a pályaválasztás eltérő motivációira. Az első és másodgenerációs értelmiségi fiatalok esetében például másként merül fel a segítés motivációja és más tartalmakhoz kapcsolódik a szolidaritás érzése. Az első generációs értelmiségi fiatalok esetében a szülők és a saját társadalmi pozíció közötti különbség, ezen keresztül a mobilitás jelenségének, korlátainak és lehetőségeinek megértése a cél. A többgenerációs értelmiségi családokból érkező, középosztálybeli fiatalok esetében inkább a középosztálybeli privilégiumokra és az ezt kísérő érzelmekre való reflexióra figyeltünk.

A tréningeken a segítő szerep komplexitását, feszültségeit járjuk körül. Ennek fontos része, hogy a pályák tipikus szociológiai, rekru-tációs jellemzőiről és osztályjellegéről beszéljünk. A pszichológushallgatóknak tartott tréningjeinken például kiemelten foglalkoztunk egyfelől azzal, hogy a képzés önköltsége miatt milyen jelentősége van a család anyagi hátterének a pszichológus pályáívekben és kar-

rierstratégiákban. Másfelől annak megértésére törekedtünk, hogy a piaci és az állami szektor közti komoly anyagi törésvonal hogyan alakítja a különböző pszichológus aspirációkat és a pálya presztízsét.⁶ Rekonstruáltuk a pszichoterápiás mezőt annak érdekében, hogy feltárjuk a szakmán belüli hierarchiaviszonyokat, a szakmába lépés anyagi és egyéb költségeit, és az ebből fakadó egyenlőtlen esélyeket.

A TRÉNING MÓDSZEREI ÉS FELÉPÍTÉSE

A tréning során a fentebb bemutatott célokat dramatikus feladatok, játékok segítségével érik el a résztvevők. Ez egyfajta tapasztalati tanulás, amely feltételezésünk szerint közelebb áll az ismeretszerzés hétköznapi módozataihoz, éppen ezért alkalmas lehet arra, hogy változtasson a hétköznapi vélekedéseken, viselkedési mintákon. Másrészt a dramatikus játékok és más „játékos” feladatok kiválóan lehetővé teszik, hogy a résztvevők elsajátítsanak egy társadalomtudományos elméleti keretet anélkül, hogy hosszú és nehéz, sokszor csak angol nyelven hozzáférhető szakszövegeket olvasnának el. A tréning feladatai nem igényelnek semmiféle tudományos előismeretet, és felsőoktatásban való részvételt sem.

A tréning során az alábbi módszereket alkalmazzuk:

- energetizáló és/vagy kapcsolódást segítő drámás, mozgásos feladatok;
- dramatikus beleélést, játékkészséget segítő gyakorlatok;
- közös reflexió, beszélgetés;
- történetmesélés: a résztvevők személyes történeteinek megosztása, ebből kiinduló játékok;
- szociodramatikus gyakorlatok (cselekvés-alapú módszertanok/ action methods): tipikus helyzetek megjelenítése a társadalmi

6 Talán kevésbé közzismert a nem szakmabeliek körében, hogy az egyetemi pszichológia mesterképzés elvégzése nem jogosít sem pszichoterápiás, sem tanácsadó tevékenységre. Ehhez egy négyéves posztgraduális képzést szükséges elvégezni, amely önköltséges, és amelyhez bizonyos óraszámú (minimum 150) ún. saját élményű önismereti terápia is feltétel – ennek költségeit szintén a fiatal szakemberjelölt állja. A kezdő pszichoterapeuták mindezeket túl általában további önköltséges képzéseket kénytelenek igénybe venni szakmai fejlődésük érdekében (pszichoterápiás képzés, szupervízió, egyéb továbbképzések stb.) (részletesen Kovai 2015).

feszültségek témájában, a helyzetek (résztevők motivációi, pozíciói, stb.) mögé nézés a szociodráma módszerével.

A tréning – jelenlegi formájában – három napos. Az első nap témája általában minden csoport esetében a társadalmi tér és pozíciói. A feladatok segítségével a résztvevők megtapasztalják, hogy a valóság észlelése (értékek, ízlés, motivációk stb.) társadalmi helyzethez kötött, amelyek különbözőek és egyenlőtlenek. A második nap a résztvevők saját társadalmi helyzetéről szól. A foglalkozásnak a csoport sajátosságaitól és igényeitől függően több verziója létezik. Dolgozunk többgenerációs családtörténetekkel, cigány-magyar viszonyral, vagy a csoport mint közösség identitásával. A harmadik nap a hivatásválasztással, szakmai közösséggel, segítő és segített viszonyával foglalkozunk – szintén a csoport jellegétől és igényeitől függően. Az első nap egy előre rögzített forgatókönyvön alapul, amelynek része az alább bemutatott „*Ciki-nem ciki*”, illetve „*Siker fala*” című játékok. A második két nap a csoport aktuális igényeihez igazodik és a szociodráma módszerére épül, amely alapvetően improvizatív (és amelyet alább szintén részletezünk).

Tréningünk a bevezetőben ismertetett alapelveket követi, az egyes feladatok a csoport aktuális igényeihez igazodnak, a második és harmadik nap forgatókönyvét általában a csoporttal való ismerkedést követően találják ki a csoportvezetők. A bemelegítő, energetizáló, kapcsolódást segítő, vagy drámás munkamódra előkészítő gyakorlatok a pszichodráma, a playback színház, és a mozgás- és táncterápia eszköztárából ismert feladatok. Általában ezeket is úgy választjuk ki vagy alakítjuk át, hogy azok valamilyen formában kapcsolódjanak a tréning témájához. Ebben a tanulmányban terjedelmi okokból ezeket most nem ismertetjük, csak azokból a feladatokból mutatunk be néhányat, amelyeket kifejezetten a tréning témájához találtunk ki, vagy alakítottunk át. Két gyakorlatot szinte az összes tréningünkön alkalmazunk. Az egyik egy egyszerű „futkosós” bemelegítő játék, amit „*Ciki-nem ciki*nek” neveztünk el, a másik pedig a „*Siker fala*” néven közismert érzékenyítő szerepjáték átalakított változata.

A „*Ciki-nem ciki*” játék célja ráirányítani a figyelmet az ízlés, a norma és a társadalmi pozíció kapcsolatára. Továbbá elősegíteni az „előítéletek”

szabad kifejeződését, de egyúttal bemelegítésként is szolgál a „Siker fala” hosszabb szerepjátékához is. A székeket körberakjuk úgy, hogy eggyel kevesebb szék legyen, mint ahány résztvevő. Akinek nem jutott szék, középre áll (első alkalommal az egyik tréner), és mond egy viselkedést, tulajdonságot, ami a saját megítélése szerint ciki. Akik ezzel egyetértenek (tehát szerintük is ciki), felállnak és keresnek maguknak egy másik széket. Akinek nem jut szék, az mondja a következő „ciki” viselkedést vagy tulajdonságot. A játékot a tréner is játsszák, elősegítik, hogy olyan dolgok hangozzanak el, amelyek nyilvánvalóan kötődnek társadalmi pozícióhoz, ilyenek például jellegzetes fogyasztási, öltözködési, szórakozási preferenciák (pl. „Ciki a Balaton Sound fesztiválra járni”; „Ciki a műköröm”; „Ciki az utcán hangosan zenét hallgatni”; stb.). A játék akkor ér véget, ha mindenki állt már a kör közepén.

Ha az idő engedi, illetve a csoport igényei megkívánják – például, ha a továbbiakban családtörténetekkel is dolgozunk, vagy szeretnénk lehetőséget adni személyesebb megnyilvánulásokra –, játszhatunk egy „második felvonást” is. Ebben az esetben a résztvevők feladata, hogy elképzeljék azt a helyzetet, amikor új párjukat mutatják be a szüleiknek. Aki középen áll, elgondolkodik azon, hogy az új partner milyen tulajdonságát, viselkedését *nem* tolerálnák a szülők. Majd megfogalmazza így: „a mi családjunkban ciki...” (pl. káromkodni, túl sok alkoholt fogyasztani, műveletlennek lenni, kormánypártinak lenni, ellenzékinek lenni stb., a sor a végtelenségig folytatható). Ezt követően az előző gyakorlathoz hasonlóan, aki úgy érzi, hogy az ő esetében szintén kínos lenne a család előtt, ha az új partner az előadott módon viselkedne, új széket keres magának.

A megbeszélés során kiemelünk néhány elhangzott állítást és megvitatjuk, ki miért gondolta a viselkedést cikinek (vagy nem cikinek). Megbeszéljük, kikre, melyik társadalmi csoportra jellemző szerintük az adott állítás? Hogyan jellemzik az elhangzott állítások a résztvevők értékrendjét? Miért fontos megkülönböztetni magunkat azoktól, akikre jellemző a „ciki” dolog? Ki szoktunk térni az olyan állításokra, amelyek megosztották a csoportot (amit többen nem tartottak cikinek), vagy amiben feltűnően egyetértett csoport. Ha szükségét érezzük, megosztjuk a csoporttal a játék célját, és beszélgetünk arról, milyen erősen meghatározza az ízlést és a fogyasztást a társadalmi helyzet.

A *Siker fala* című szerepjáték hosszabb, megbeszéléstől függően 2-3 óra. A gyakorlat célja összetett. Egyrészt a magyar társadalmi struktúra, társadalmi hierarchia megismerése: a társadalmi hierarchiát létrehozó, egyenlőtlenül eloszló erőforrások típusait gyűjti egybe. Másrészt a „szociológiai képzelőerő” (Mills 1959) fejlesztésére irányul: a szerepalakítás során a résztvevők mozgósítják azokat a tapasztalatokat, amelyek az adott pozícióval kapcsolatban rendelkezésükre állnak. A szerepek megbeszélésekor reflektálunk arra, hogy mi alapján működött a szerepalakítás, a többi résztvevő mennyire érezte hitelesnek az alakítást. Harmadrészt a foglalkozás során a résztvevők megértik azt is, hogy más társadalmi csoportokkal kapcsolatos fantáziáik erősen függenek saját társadalmi pozíciójuktól, tapasztalataiktól. Továbbá azt, hogy a „szociológiai képzelőerő” milyen kapcsolatban van a pozíciók közötti távolsággal, közelséggel.

A résztvevők számától és részben a tréning céljától függően összeállítunk egy, a csoport létszámának megfelelő, képzeletbeli „mintát” a magyar társadalomról. Ügyelünk arra, hogy szerepeltessünk felső középosztálybeli, középosztálybeli, alsó középosztálybeli, és szegénységhez kapcsolódó pozíciókat, hozzávetőleg azonos arányban férfiakat és nőket (célszerű olyan szerepet kínálni, ahol az alakító maga dönthet a szereplő neméről). Arra is odafigyelünk, hogy a szerepek részben kapcsolódjanak a résztvevők konkrét társadalmi környezetéhez. Az egyik pozíció mindig a tréning tipikus résztvevője.⁸ Ezek közül minden résztvevő húz egy szerepet, a cetlit nem

7 Arra való képesség, hogy elrugaszkodjunk a hétköznapi észleletek, cselekvések rutinjaitól azért, hogy saját személyes, szubjektív tapasztalatainkat egy másik perspektívából társadalmi jelenségként érzékeljük. Így válik lehetővé, hogy összekapcsoljuk az átélt személyes és a látszólag személytelen jelenségek (például a társadalmi intézmények) világát, és mások vagy a saját személyes problémáinkat képesek legyünk közügyként értelmezni (részletesen Mills 1959; illetve jelen folyóirat 14. Mills munkásságával foglalkozó számát).

8 Például egy 14 fős egri tanárszakos hallgatókból álló csoportban: 52 éves jó politikai kapcsolatokkal rendelkező, budapesti nagyvállalkozó férfi, 60 éves szívsebész főorvos, 43 éves, multinacionális vállalat női felsővezetője, 41 éves budapesti grafikus, 34 éves közép vállalkozásnál dolgozó biztonságtechnikai műszerész, 23 éves egri tanár szakos egyetemi hallgató, 28 éves egri gimnáziumi kémia-biológia szakos tanár, 51 éves borsod megyei falusi (3-4000 fős település) polgármester asszony, 76 éves kisvárosi özvegy nyugdíjas nő, 25 éves dombóvári cigány cipőbolti eladó, 32 éves két gyereket egyedül nevelő kazincbarcikai gyógypedagógus, 28 éves észak-magyaror-

mutathatja meg másnak. Az egyik csoportvezető megkéri a csoportot, hogy csukják be a szemüket és néhány „imaginációs” ötlettel segíti a résztvevőket elképzelni, megszemélyesíteni a húzott szerepet.⁹ Ezt követően megkérjük őket, hogy sorakozzanak fel a terem egyik falánál egy vonalba. Majd állításokat olvasunk fel, amelyeket, ha a szerepükre igaznak éreznek, a résztvevők lépnek egyet előre. Az állítások különféle erőforrások meglétére/hiányára vonatkoznak.¹⁰

Az állítások felolvasását követően arra kérjük őket, hogy vigyenek széket oda, ahol éppen állnak, és hogy próbáljanak úgy ülni, hogy minél jobban lássák, hallják egymást. A csoport dönt arról, hogy „alulról” vagy „felülről” kezdjük el felfedni a szerepeket, majd a döntés alapján egyesével bemutatják magukat a kiosztott szerepekből az alakítók, egyes szám első személyben. A többi résztvevő kérdezhet az alakítótól, a trénerek pedig facilitálják a kérdéseket és biztosítják, hogy minden szereplőre azonos idő jusson. A cél elsősorban az, hogy a többi résztvevő kérdezzen, a kérdések pedig a szerep személyesen társadalmi aspektusaira vonatkozzanak (pl. „Mi a kedvenc filmed?”, „Hol ismerkedtél meg a pároddal?”, „Milyen ruhákat szeretsz hordani?”, stb.). Szükség esetén a trénerek is kérdezhetnek, segítve a minél hitelesebb szerepalakítást és a többi résztvevő kíváncsiságának felébresztését.

Ha az összes szerep „felfedte magát”, a résztvevők még a helyükön maradnak, a trénerek kihozzák őket a szerepből. Majd arra kérjük őket, nézzenek körül, mennyire látják pontosnak az egyes szerepek helyét. Módosítanának-e egyes pozíciókon, ha igen, miért. Hagyjuk, hogy a kérdést a csoport vitassa meg. Fontos, hogy a „végleges” társa-

szági háromgyerekes falusi közmunkás cigány nő, 19 éves volt állami gondozott, Svájcban dolgozó prostituált, 59 éves budapesti hajléktalan férfi.

9 Például: „Képzeld el, hogy a tükör előtt állsz, mit látsz, milyen magas vagy, milyen az alakod, milyen ruha, milyen cipő van rajtad. Hogy hívnak? Hol laksz? Kivel/kikkel élsz együtt? Ki a legfontosabb számodra? Mi a kedvenc ételed? Hogyan kapcsolódsz ki? Mi az, amire mostanában legjobban vágysz? Mi az, amitől mostanában a legjobban tartasz?”

10 Például: „Sosem buktam meg az iskolában.”; „Nem fordult velem elő olyan soha, hogy nem tudtam befizetni a számlákat”; „Nem fordulhat velem olyan elő, hogy külsőm vagy származásom miatt bármiféle hátrányos megkülönböztetés ér”; „Legalább évente egyszer külföldön nyaralok”; „Hobbimra jelentős összegeket fordítok”; „Ha sérelem ér, tudom hova forduljak jogorvoslatért”.

dalmi struktúra a csoport tudásához mérten a lehető legreálisabb legyen. Ehhez szükséges alkalmat biztosítani arra, hogy a résztvevők kiegészíthessék egymás ismereteit. A korrekció során a trénerek rákérdeznek az „irreálisnak” érzékelt alakításokra – ügyelve arra, hogy ne az alakítást minősítsék (pl. „Mit gondoltok, honnan lehet saját lakása?”, „Mennyibe kerülhet egy lakás azon a környéken?”). A vitatott pozíciók változtatásáról a csoport szavaz. A résztvevők saját pozíciójának¹¹ megbeszélésére külön figyelmet szánunk, a csoport vitatja meg, hogy a megfelelő helyen áll-e, ügyelünk arra, hogy elhangozzanak a felmerülő ellenvélemények és a végleges hely konszenzus eredménye legyen.

A feladat megbeszélése a tréning céljától függően a viszonylag rövid visszajelzésektől a hosszabb, részletes, adott esetben frontális elemeket is tartalmazó beszélgetésig terjedhet. Fontos, hogy minden résztvevőnek legyen alkalma elmondani, hogyan érezte magát a szerepben, milyen érzés volt részt venni az egész játékban. Ha több időt szánunk a megbeszélésre, kitérünk a következőkre is:

- milyen érzést keltett a résztvevőkben a társadalmi struktúra látványa (szerepből, nem szerepből);
- reálisnak érzik-e ezt a képet;
- mit gondolnak, milyen szempontok szerint rétegződik a társadalom, mi számít erőforrásnak; (erőforrás lehet-e a kor, nem, rassz, családi állapot stb.)
- mit gondolnak egyes pozíciókról, melyek voltak számukra közeleiek, ismerősek, miért; melyek voltak távoliak, idegenek, miért, és milyen személyes tapasztalatok fűzték őket egyes szerepekhez;
- ki honnan merítette az alakításhoz az ötletet;
- mely pozíciók között lehetnek hasonlóságok, és miért;
- mit gondolnak a saját pozíciójukról, milyen pozíciókhoz áll a legközelebb.

Ez a feladat egyúttal egyfajta irányjelzőként is szolgál a trénerek számára a csoport tudásáról, adott esetben sajátos fantáziavilágáról, amellyel érdemes tovább dolgozni. Például végzős pszichológushall-

11 Például BA-s szociális munkás hallgatókból álló csoport esetén a „21 éves budapesti szociális munkás hallgató” helyét

gatókból álló csoportban a „49 éves budapesti magánpraxisban dolgozó pszichoterapeuta” szereplőt a résztvevők a társadalom csúcsára helyezték, „magasabbra”, mint a „jó politikai kapcsolatokkal rendelkező 52 éves budapesti nagyvállalkozó férfi” szereplőt, vagy a „multinacionális cég felsővezetőjét” – mi ez utóbbiakat gondoltuk a legmagasabb pozícióknak. A megbeszélés során próbáltunk szempontokat adni, amelyek a csoport döntését megkérdőjelezzik (pl. vagyoni helyzet közti különbség, befolyás, hatalom), de a csoport mindvégig kitartott saját konszenzusa mellett, miszerint a magyar társadalom csúcsán a magánpraxisban dolgozó középkorú pszichoterapeuta áll. Kételyeinket olyan érvekkel próbálták eloszlatni, miszerint ő diagnosztizálhat másokat, míg a nagyvállalkozó nem, nincs főnöke, nem függ senkitől, tőle viszont függenek mások. A konszenzus nagyon meglepő volt számunkra, mert tagjainak életkorát és előképzettségét tekintve a csoport heterogén volt, a résztvevők közül többen diplomával, egy sikeres karrier közepén, középkorúan vágta bele a pszichológusképzésbe. Más témában úgy tűnt, a csoport tagjai nagy élettapasztalattal, reálisan, olykor cinikusan-ironikusan látják a „társadalmi valóságot”. A következő nap a segítő hivatás, pszichológus szakma tematikája kapcsán a csoport tagjai arról panaszkodtak, hogy nem látják el őket az egyetemen elég információval. „Fogalmuk sincs”, mi következik az egyetem után. Az erről szóló szociodráma játék során azonban meglepő módon kiderült, hogy pontosan tisztában vannak a posztgraduális képzésekkel, azok áraival, a pszichoterápiás mező szereplőivel, hierarchiájával. A pályakezdő pszichológus helyzetét viszont reménytelenül alávetettnek és kiszolgáltatottnak érezték a szakmai mező más szereplőiehez, különösen a képzéseket vezető terapeutákéhoz képest, akiknek – ahogy a „Siker fala” játékban is – irreálisan nagy hatalmat tulajdonítottak. A játék ezért a pszichoterápiás mező szerkezetéről, a pályakezdő helyzetéről, mozgásteréről szólt, abban a reményben, hogy a „játékot megértjük, ne pedig uraljuk, vagy áldozatául essünk, sőt bizonyos mértékben még tanuljunk is belőle” (Bourdieu 2005: 159).

Ha szükséges, a megbeszélés alkalmat nyújthat konkrét ismeretek átadására pl. mélyszegénységről, lakáshelyzetről, nemi szerepek hatalmi aspektusairól, egyes társadalmi rétegek jellegzetes stratégiáiról, cigányságról, magáról a társadalmi struktúráról, stb. Például, ha a csoport többsége értelmiségi családból származó, városi, közép-

posztálybeli fiatal, gyakran előfordul, hogy az alsóbb társadalmi rétegek helyzetét irreálisan tragikusan, vagy horrorisztikusan képzelik el. Az alsó középosztályi pozíciókhoz (például falusi közmunkás, roma cipőbolti eladó, gyerekeit egyedül nevelő gyógypedagógus) nyomort, fizikai és lelki bántalmazó helyzeteket, erőszakos kapcsolatokat, alkoholizmust, drogfüggést asszociálnak. Nagyon nehezen tudják elképzelni, hogy az ilyen helyzetben élőknek bármiféle öröm lehet az életében. Az egyik csoporttagot idézve, a csoport által a „társadalom közepére” helyezett „28 éves kaposvári biológia-kémia szakos tanártól” lefelé „kezdődnek a kényszerek, és szűnik meg a szabadság”. A többségében nem középosztályi, nem értelmiségi családokból származó tagokból álló csoportokban előfordul, hogy a résztvevők a városi középosztályi pozíciókat nem tudják elképzelni. Az egyik csoporttag például megfogalmazta, hogy nem érti, hogy a „33 éves budapesti grafikus” – akinek az alakításához egy személyes ismeretségből merítette az ötletet – miért öltözködik úgy, mintha nem lenne elég pénze. Ugyanennek a szereplőnek egy saját tulajdonú, Parlamentre néző műteremlakást képzelt lakóhelyül.

Ha a csoport igényei megkívánják, a „Siker fala” során létrehozott imaginárius teret használhatjuk más feladatokhoz is. A tréning egy következő napján, ha úgy ítéljük meg, hogy a csoport elbírná az ezzel járó feszültséget, megkérhetjük a résztvevőket, hogy álljanak be ebbe a térbe valamelyik szülőjük, vagy a saját pozíciójuk helyére. A feladat személyesebb és intimebb beszélgetést indíthat, azzal az érzelmi nehézséggel, hogy a csoport számára nyilvánvalóvá válnak a belső társadalmi különbségek. Összeszokott, egymást jól ismerő csoport esetében nagyobb intimitást eredményez, még inkább felkelti az érdeklődést a társadalmi egyenlőtlenségek témája iránt, és megnyitja a teret arra, hogy a jelenség érzelmi vonatkozásairól beszéljünk. Jellegzetes téma ilyenkor a „felül” lévők büntudata és az „alul” lévők szégyene. A beszélgetések szinte mindig az esélyegyenlőtlenség és következményeinek mélyebb megértése, az egymással való erős szolidaritás, a szégyen és büntudat mérséklődése, valamint a segítő szakma mint hivatás és annak motivációi felé vezetnek.

A SZOCIODRÁMA MÓDSZERÉRŐL

A szociodráma módszerének alapjait, a jóval elterjedtebb és közigazgatásosabb pszichodramás módszer mellett, Jacob Levy Moreno fektette le. Míg a pszichodráma a főszereplő (protagonista) egy-egy jelentős életeseményét pszichológiai szempontokra összpontosítva dolgozza fel, a szociodráma a csoport tagjait érintő általánosabb érvényű történetet állít középpontba, és ennek a történetnek a társas és társadalmi összefüggéseit viszi színre. A szociodramás foglalkozáson a résztvevők egy spontán alakuló, közösen felépített történetet, a történetben releváns szerepeket, társas kapcsolatokat jelenítik meg. A közös improvizáción és a csoport kreativitásán alapuló játék pedig azt járja körül, hogy milyen hatalmi viszonyok és társadalmi erők határozzák meg a viselkedésünket egy-egy kritikus szituációban.

Szemben más, szintén szerepelméleten alapuló drámás módszerekkel (mint pl. a pszichodráma, szociometria, szereptréning) Moreno nem dolgozta ki részletesen a szociodráma technikáját. Éppen ezért a szociodramatisták közt sokféle, egyaránt érvényes értelmezés és gyakorlat terjedt el (Browne 2005). Ezekben a gyakorlatokban közös azonban, hogy a szociodramás foglalkozás fókuszpontjában a társas viszonyok, szerepkonfliktusok, társadalmi rendszerek működése áll. A tréningek során drámás formában jelenítjük meg az egyes szereplők (vagy intézmények) társadalmi kényszereit, szerepeit, erőforrásait, az osztálypozíciójukat meghatározó hatalmi viszonyokat és társadalmi erőket (normákat, szabályokat, kapcsolatokat). A drámajáték intézmények, társadalmi csoportok működését, találkozásait, illetve konfliktusait jeleníti meg. A játék rámutat az egyszeri történetek szélesebb strukturális beágyazódására (Browne 2005 nyomán).

Moreno egyértelművé tette, hogy a szociodráma célja nemcsak a társadalmi viszonyok feltárása, hanem a közös reflexión keresztül a társadalmi változás lehetőségeinek keresése is. A megélt társadalmi viszonyok mélyebb összefüggéseinek közös színrevitele felfedi a társadalmi igazságtalanságokat, az elnyomás dinamikáit, és így a drámajátékból illetve a közös feldolgozásból szervesen bontakozik ki a társadalmi rend megváltoztatásának igénye, az egyéni és csoportos cselekvés útjainak keresése. Ebben rejlik a szociodráma kritikai potenciálja.

Ellentétben más tréningmódszerekkel, a szociodráma játék konkrét folyamatát nem lehet előre megtervezni. A vezetők témafelvetését követően a csoport közösen azonosítja a szociodráma fókuszát, a szociodramás kérdést, és megkeresi azt a sűrű metaforát vagy történetet, amely a játék kiindulópontja lesz. A csoportot foglalkoztató téma beazonosítására egyaránt alkalmas lehet a nagy- vagy kiscsoportos történetmesélés, a közismert projektív módszerek, szoboralkotás, asszociációs feladatok. A történetet a szociodramatista vezetésével a csoport együttes spontaneitása alakítja. A szociodráma hatása a másik szerepébe való belehelyezkedés tapasztalatában, illetve azokban a felismerésekben rejlik, amelyek a társas és hatalmi viszonyok összetett rendszerére való rálátásból fakadnak.

Noha a szociodramának nincs szigorúan előírt felépítése és módszertana, mégis van egy, a legtöbb szociodramatista által követett természetes íve a foglalkozásoknak (Browne 2005 és Horváth-Teszáry 2015 nyomán):

- 1) bemelegítő játékok és a szociodramás kérdés megfogalmazása;
- 2) a játék kezdete: a szerepek és a rendszer felállítása általában egy olyan jeleneten keresztül, amelyben a téma erősen jelen van, a rendszer mozgásba hozása;
- 3) a játék folytatása: a rendszer megismerése és elemzése;
- 4) összegző megbeszélés és a játék feldolgozása: tapasztalatok és gondolatok megosztása (a szerepben átélt személyes élmények, saját élettapasztalatok és a játék kapcsolódási pontjai, a témáról tanultak összefoglalása).

Tréningünk második és harmadik napja – a bemelegítő, energetizáló, csoportkohéziót, intimitást erősítő, drámás játéokra előhangoló kis gyakorlatok mellett – a szociodráma műfajára épül. Itt terjedelmi okból egyetlen játék bemutatásával illusztráljuk a módszert.

A csoport tagjai tanárképzésben résztvevő alapszakos egyetemi hallgatók. A második nap témája a cigánysággal kapcsolatos viszony. A drámát egy körülbelül másfél órás beszélgetés előzte meg, amelynek során arra kértük a résztvevőket, hogy meséljenek olyan élményeket, tapasztalatokat, amelyeket ők a cigánysággal való találkozásként érzékeltek, és meghatározta a cigánysággal kapcsolatos attitűdjüket, vagy kérdéseket vetett fel bennük ezzel kapcsolatban. Megkértük

őket, hogy magát a tapasztalatot, a hozzá fűződő érzéseiket osszák meg, és ne az értelmezést, amellyel ezeket az élményeket feldolgozták. Ez a szakasz egyrészt afelől biztosítja a résztvevőket, hogy történeteiket legitim tapasztalatként értelmezzük, esetleges negatív élményeiket nem érvénytelenítjük az előítéletesség vádjával. Másrészt a beszélgetésből megtudjuk, hogy melyek azok a személyes találkozások, élmények, amelyek a résztvevők cigánysággal kapcsolatos ítéleteit, kérdéseit alakítják. A szociodrámás játék során az elmesélt történetekből jelenítettünk meg egy olyan helyzetet, amely magában foglalta a résztvevők főbb tapasztalatait és kérdéseit. Célunk mindig az, hogy a játék során feltárjuk és a játék személyes élménye révén megmutassuk a helyzetben szereplők társadalmi meghatározottságait, kényszereit, cselekvéseinek okait, valamint rátaláljunk azokra a mozgásterekre, amelyek a szituáció szereplőit a megértés, a szolidaritás, valamiféle megoldás irányába viszi.

A csoport jelentős többsége vidékről jött Budapestre egyetemre, sokan olyan falvakból származnak, ahol a roma és nem roma lakosság között erősen konfliktusos a viszony. Az első nap során világossá vált, hogy a csoport meglehetősen homogén: néhány kivételtől eltekintve a résztvevők közös élménye, hogy ők lesznek az első diplomások a családban. A hasonló társadalmi helyzetet azonban mégsem közösként élték meg, többen panaszkodtak arról, hogy nehéz erről beszélni, egymás előtt is szégyellik, úgy érzik, ha kiderül, honnan származnak, könnyen védtelenek lesznek, ki vannak téve mások támadásainak. A szociodrámát előkészítő hosszú beszélgetés során körvonalazódott egyrészt, hogy sokuk családja nagyon közel van olyan társadalmi helyzetekhez, amelyek a falvakban inkább a cigányságra jellemzők: szüleik piacozásból, alkalmi munkákból élnek, szociális intézmények kliensei, vagy éppen csak sikerült elkerülniük ezt a helyzetet. Másrészt a csoport tagjainak iskolai pályafutása nagyon hasonló volt. Legtöbbjük szüleinek nincs érettségije, több résztvevő testvéreinek sincs. Nekik valahogyan – általában egy „figyelmes” pedagógusnak köszönhetően – sikerült elkerülniük, hogy a szegregált, „cigány” osztályba vagy iskolába kerüljenek. Az iskola kapcsán meghatározó élmény az állandósult etnikai (vagy inkább etnicizált) konfliktus, a „cigány osztályok”, „cigány iskola” tanulóival való erőszakos konfrontáció, a tőlük való félelem. A résztvevők megfogalmazták, hogy ők

ugyan nem rasszisták, és nem helyeslik az iskolai szegregációt elvileg, de nem látnak más megoldást az agresszív, hangos, az iskolai munkát hátráltató tanulók megfékezésére, illetve az „ártatlanok” megvédésére. Egymás után mesélték az iskolai vagy utcai erőszakról szóló történeteket, amelynek kárvallottjai ők maguk, vagy hozzájuk hasonló „magyar” gyerekek. Többen azt is megfogalmazták, hogy nem szeretik a cigányokat, nem értik, miért nem tudnak „rendesen” viselkedni.

A drámajáték alapja egyikük története lett, amelynek szinte minden motívuma jelen volt mások történeteiben is. A történet egy nagyobb lélekszámú községben játszódik, ahol az utóbbi évtizedben az egyház saját általános iskolát alapított, amihez megkapta a falu általános iskolájának egyik épületét, a másik épület maradt a „rég” állami iskoláé. Gyorsan kialakult a faluban az a gyakorlat, hogy az egyházi iskola a „magyaroké”, az állami pedig a „cigányiskola”. A két iskolaépület egy nagyobb közös telken volt, amelyet kerítéssel elválasztottak, az új egyházi iskolának új tornaterme is épült, viszont az udvaron lévő nagy focipályát nem lehetett kettéosztani, ezért a két iskola tanulói közösen használták. A focipálya állandó konfliktusok színtere lett, nem múlt el nap zaklatás, veszekedés, vagy verekedés nélkül. A történet mesélője szerint az agresszió mindig a cigány iskola tanulóitól indult, minden adandó alkalommal belekötöttek az egyházi iskola tanulóiba, akik csak focizni szerettek volna.

Az első jelenet egy ilyen konfliktus bemutatása volt. A helyszín a focipálya, a szerepek a „cigányiskola” és az egyházi iskola tanulói. A szociodráma játék során a szerepek betöltői lecserélhetőek, ha valaki úgy gondolja, szívesen játszaná tovább saját fantáziája szerint az adott szerepet. Ha csak kiegészíteni kívánja, vagy ötletet adni a szerephez, akkor azt is megteheti, a szereplő vállára teszi a kezét és elmondja egyes szám első személyben, hogy szerinte mit gondol, mit érez a szereplő. A csoport tagjai meglepő aktivitást mutattak a cigánygyerekek alakításánál. Többen lelkesen kipróbálták a szerepet és úgy tűnt, meglehetősen hitelesen alakították, csoporttársaik nagy örömére. Párszor elisméltük a jelenetet, amely mindig ugyanúgy végződött: egyre élesedő, fizikai agresszióig menő konfliktussal – bármit is tett vagy mondott a „magyar” gyerek (vagy gyerekek, ha a jelenetben többen is voltak). A cigány tanuló szerepekből alakítóik azt jelezték vissza, hogy bármit mond a magyar gyerek, ők egyre

dühösebbek lesznek, és egyre nagyobb a késztetés arra, hogy megüssék. Ezek után a csoportot arra bízattuk, jelenítsenek meg újabb szereplőket, akik szerintük részei a helyzetnek. Először megjelent a két iskola egy-egy, majd több tanára.

A játék elején a résztvevők alapvetően pedagógiai problémaként értelmezték a helyzetet – ez feltehetően abból is adódott, hogy tanár szakos hallgatók. Egymást követték azok a jelenetek, amikor a konfliktust valamilyen tanári közbeavatkozással próbálták rendezni vagy megelőzni – sikertelenül. A cigánygyerek szerepébe kerülők számára a helyzet a tanárok beavatkozásával még inkább provokatív lett, még agresszívabb viselkedésre buzdította őket. Itt talán érdemes megjegyeznünk, hogy a szociodráma módszer egy nagy előnye, hogy valós helyzetek hitelesen lejátszhatók. A cigány tanulókat alakítók szemmel láthatóan élvezték a helyzet feletti hatalmukat – éppen úgy, ahogyan az a valóságban is lehet. Ugyanakkor a cigány szereplőkhöz kapcsolt „belső hang” (azok a gondolatok, érzések, amelyeket a szereplő nem mond ki, vagy nincs is tudatában), lenézettségről, frusztrációról, ebből adódó gyűlöletről számolt be. A csoport tagjai úgy tűnik, nagyon is értették, mi az agresszió közvetlen motivációja. Egy idő után a játék megrekedt, a csoportnak nem volt több ötlete a megoldásra, tehetetlennek érezték magukat. Újra arra bízattuk a csoportot, keressenek újabb szereplőket, akik részesei ennek a helyzetnek. Megjelentek a cigány és a magyar gyerekek szülei. Kiderült, hogy mindegyiküknek megvan a maga igaza. A cigány szülők, ahogy gyerekeik is, lenézettek, marginalizáltak érzik magukat, a „magyar” szülők pedig, ahogy gyerekeik is, fenyegetettnek, tehetetlennek, és egyre radikálisabb „rendpárti” intézkedéseket sürgettek. A csoport számára világossá vált, hogy az agresszió a frusztráció következménye, a frusztráció azonban a szegregációból ered. Amikor a csoport ötletei kifogytak, és a tehetetlenség rajtuk is úrrá lett, arra bízattuk őket, hozzanak be újabb szereplőket a helyzet megoldása érdekében. Megjelent a két iskola igazgatója, próbálkoztak „diplomatikusan” megszerezni maguknak a foci pályát – sikertelenül, de a csoport érezte, hogy nem is lenne valódi megoldás. Megjelent a polgármester, a tankerület vezetője, a helyi plébános (meglepően hitelesen alakítva). A drámajáték végére láthatóvá vált a teljes helyi közoktatási rendszer a maga komplexitásában. A helyzet sehogy nem tudott megoldódni, egyre „magasabb”

szintre került a probléma, de a résztvevők számára kétségtelenné vált, hogy a foci pályán lejátszódó verekedéseket nem a „rossz” gyerekek, nem az alkalmatlan pedagógusok, nem a hanyag, felelőtlen szülők, de nem is a rossz iskolavezetés, hanem az oktatási rendszerben intézményesített, legitim szegregáció okozza.

E belátást követően a csoport újra tehetetlenné vált, de egy más minőségben. Csoportvezetőként és szociológusként egy rövid időre átvettük a szót, és elmondtuk, milyen az esélykiegyenlítő oktatáspolitikát – amely egyéb sajátosságai mellett éppen az ilyen jellegű szegregáció lehetőségeit igyekszik minimalizálni. A résztvevők, élükön azokkal, akik a drámajáték előtti beszélgetésben a leginkább szorgalmazták a roma tanulókat hatékonyabban megsegelő intézkedéseket, mélységesen felháborodtak az igazságtalanságon. Fel se merült a továbbiakban, hogy a cigány gyerekek bármiben is hibásak lennének. Hogy oldódjon a feszültség, egy széket raktunk az egyik falhoz, mondván, hogy ez jelképezi a politikusokat. Lehet nekik mondani bármit. A résztvevők egyesével kiálltak, és mint egy tüntetésen, követeltek esélyegyenlőséget, igazságos oktatási rendszert, amely származástól függetlenül mindenki számára lehetővé teszi a felemelkedést – nyilvánvaló volt, hogy korántsem csak a roma gyerekek érdekében beszélnek. Ők maguk, akik ezt a történetet csak azért oszthatták meg velünk, mert a cigányok nélküli egyházi iskolába járhattak, éppen úgy a rendszer áldozatainak tekintették magukat, mint roma sorstársaikat.

A tréninget záró megbeszélés tanúsága szerint a csoport legnagyobb élménye az volt, hogy felfedezték, mennyire hasonló háttérből érkeztek, és mekkora erőt adott ez a felfedezett közösség. Ez érzésünk szerint nem csupán a drámajáték konklúziójából fakadt, hanem abból a három napból, amelynek során lehetőségük adódott a mindannyiuk számára ismerős, közeli szereplőket eljátszani, akár parodizálni is – azaz szegény nélkül közösen átélni, megjeleníteni, megérteni azt a közeget, ahonnan jöttek.

ÖSSZEFOGLALÁS

A Szocioanalízis tréning – bár mi elsősorban a leendő segítőkre fókuszáltunk – minden olyan csoportban alkalmazható, ahol felmerül az

igény a társadalmi egyenlőtlenségekre való reflexióra. A drámás vagy nem verbális készségeket mozgósító feladatok lehetővé teszik, hogy a résztvevők képzettségüktől függetlenül elsajátítsanak egy szociológiai látásmódot, amelynek segítségével képesek lesznek saját helyzetüket és környezetüket a társadalmi térben elhelyezni, értelmezni, és arra reflektálni. Ez a látásmód számos, a segítői helyzeteket szükségszerűen érintő (a résztvevők eltérő vagy éppen hasonló társadalmi helyzetéből fakadó) feszültség, konfliktus megértését, feldolgozását teszi lehetővé.

A segítő szakmákban kiemelten fontos, hogy a résztvevők értsék meg, hogy bizonyos viselkedés- és érzélembeli sajátosságok, az ezekkel kapcsolatos morális ítéletek jellegzetesen társadalmi helyzetekhez kapcsolódnak, ettől válnak erősen normatív erejűvé – ez éppen úgy vonatkozik a középosztályra, mint azokra a társadalmi csoportokra, akik a szociális ellátórendszer hatókörébe kerülhetnek. A résztvevők saját tudására, tapasztalataira alapuló, nem frontális és nem lexikális ismereteket közvetítő módszer egy fontos eszköze lehet a szakmai mező és szakmai normarendszer közvetlen megjelenítése. Ez lehetővé teszi ugyanis, hogy vitát generáljunk a szakmai szerepfelfogásokról, feltérképezzük az egyén mozgásterét, az egyéni felelősségvállalás határait és a segítség korlátait; megvizsgáljuk a segítőket és segítettet körülvevő elvárásokat, társadalmi kényszereket, és közösen keressük a két nézőpont összeegyeztetésének lehetőségét.

A tréning segítségével a résztvevők megérthetik, hogy a társadalom különféle dimenziók alapján hatalmi hierarchiákba rendeződik, amelyet a különféle erőforrások eloszlási struktúrája határoz meg. Nagyjából átfogó képet alakíthatnak ki a hazai társadalom szerkezetéről, a különféle pozíciókban lévő szereplők helyzetéről. Képesek lesznek reflektálni saját és családjuk társadalmi helyzetére, saját mobilitási pályájukra, pályaválasztásukra. Közös tapasztalattá, reflektált tudássá válhatnak azok a mechanizmusok, ahogyan a társadalmi rendszer a személyes meggyőződéseket, elköteleződéseket alakítja. Tapasztalataink szerint éppen ennek a determinációnak a felismerése teszi lehetővé a közös érdekek reflektált és elvállalt közös értéké, kollektív társadalmi cselekvéssé alakítását.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Allport, Gordon W. ([1954] 1977): *Az előítélet*. Gondolat
- Bibó István ([1948] 1986): Zsidókérdés Magyarországon 1944 után. In: *Válogatott tanulmányok* 2. köt. Magvető: 621–798.
- Bourdieu, Pierre (1994): Férfiuralom. In: *Férfiuralom – Írások nőkről, férfiakról, feminizmusról*. Szerk.: Hadas Miklós. Repika Kör: 7–55.
- Bourdieu, Pierre (2000a): *Pascalian Meditations*. Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre (2000b): A mezők logikája. In: *Szociológiai irányzatok a XX. században* 2. köt. Szerk.: Felkai Gábor, Némédi Dénes, Somlai Péter. Új Mandátum: 418–431.
- Bourdieu, Pierre (2002): Lehetséges-e érdekmentes cselekvés? In: *A gyakorlati észjárás*. Napvilág, 127–145.
- Bourdieu, Pierre (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat
- Bourdieu, Pierre (2010): A társadalmi tér és a csoportok keletkezése. In: *Társadalmi rétegződés* olvasókönyv. Szerk.: Angelusz Róbert, Éber Márk Áron, Gecser Ottó. TÁMOP 2010-201: 165–179.
- Browne, Rollo (2005): *Towards a Framework for Sociodrama*. Thesis.
- Horváth Kata és Teszáry Judith (2015): A szociodráma. In: *A részvételi ifjúságkutatás módszerei. Kutatás-módszertani összefoglaló*. Szerk.: Horváth Kata és Oblath Márton. OKT-Full Tanácsadó Kft: 117–143.
- Kovai Cecília (2017): *A cigány-magyar különbségtétel és a rokonság*. L'Harmattan.
- Kovai Melinda (2015): Egyéni szociális probléma. In: *Imago Budapest*, Vol. 4., No. 2.
- Lipsky, Michael (1980): *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.
- Mills, C. Wright (1959): *The Sociological Imagination*. Oxford University Press.
- Stewart, Michael (2001): Underclass, Race and „the Roma” in Post-communist Eastern Europe. In: *Postsocialism: Ideas, Ideologies and Practices in Europe and Asia*. Szerk.: Hann, Chris. Routledge.
- Szombati, Kristóf (2018): *The Revolt of the Provinces. Anti-Gypsyism and Right-Wing Politics in Rural Hungary*. Berghan Books.



Vályi Péter

A KRITIKAISÁG VÉGESSÉGE

ESETTANULMÁNY EGY SPONTÁN ISKOLAI SZERVEZŐDÉSRŐL

Az iskolával kapcsolatosan él egy olyan általános elképzelés, amely azt sugallja, hogy minden közfeladatot ellátó oktatási-nevelési létesítmény fontos szerepet tölt be a demokráciára nevelésben (Jakab és Varga 2007). Több, a szakma művelői számára alapvetéseket leíró szakirodalom ebből a kissé idealizált alapállásból fogalmaz meg etikai és esztétikai irányelveket, ajánlásokat intézményvezetőknek, iskolai gyakorlatokat pedagógusoknak (Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia 2010; Education International 2019). Ezt az álláspontot vitatva az esettanulmány egyrészt egy olyan intézményt mutat be, amely sajátos profiljával megcáfolja a fentebb említett „egydimenziós iskola” koncepcióját, másrészt betekintést biztosít annak belső logikájába, átideologizált kommunikációjába egy több éve húzódó problémán és az arra adott tanulói és szülői akción keresztül. A továbbiakban kifejtésre kerülő elnyomás és az azt gyakorlók ebben az esetben beazonosíthatók, nem absztrahálódnak, nem válnak arctalanná egy áttekinthetetlen szuperstruktúrában. Ellenkezőleg, olyan személyek gyakorolják az elnyomás szélsőséges formáját, akikkel a tanulók az iskolai munkavégzés éveitől napi szinten érintkezni és kooperálni kényszerülnek.

BEVEZETÉS

Tekintettel a kutatási területemre, a környezetpedagógiára, főként olyan elméleti munkákra, művekre fogok hivatkozni, amelyek ezen a szakterületen belül foglalkoznak a demokráciára nevelés, a kritikai pedagógia kérdéseivel, vagy tágabb értelemben relevánsak. A környezetpedagógia gazdag, több paradigmaváltást megélt diszciplína, amely kezdetekben természeti nevelésként volt ismert, majd környezeti nevelésként került újraakterezésre, az ezredfordulót követően pedig a fenntarthatóság problematikája köré szerveződött át (Kárász 2015). Napjainkban a terület tovább tágul, köszönhetően egyrészt az Antropocén körül gerjedő diskurzusoknak, továbbá azoknak a filozófiai törekvéseknek, amelyek egy poszthumanista vagy természet utáni fordulatot sürgetnek (Jickling

et al. 2018; Lysgaard et al. 2019). A szöveg három tartalmi egységre tagolható. Először röviden ismertetem magát a problémát, a probléma megoldására vállalkozó tanulók és szülők közösségét, összetételét. A második fejezetben leíró jelleggel az akció egyes fázisai, felhasznált eszközei kerülnek bemutatásra, tartva a kronológiai sorrendet. A harmadik bekezdésben ismertetem a környezetpedagógia kritikai és aktivista elméleti munkáit, majd azokat a tapasztaltakkal összevetve, igyekszem körülírni a diszciplína egy kevésbé feltárt vakfoltját. A büntethetőségem tudatában, továbbá azért, mert a probléma elszigetelt és máig nem került a nyilvánosság elé, a helyszínt és az intézményt, továbbá az egyes szereplőket anonimizálok.

HÁTTÉR

Az utóbbi években számos olyan, főként a médiában nyilvánosságra hozott esettel találkozhattunk, amelyek arról számoltak be, hogy a kormányintézkedések jóvoltából létrejövő piaci versenyhelyzet átírja az oktatásügy mezőjét. Az állam jogköröket, forrásokat vont el intézményvezetőktől, továbbá hatásköröket hagyott tisztázatlanul, amely intézkedésekkel sok esetben finanszírozási és egzisztenciális problémákat hozott létre az egyes oktatási intézmények működésében. A tudósítások alapján ezen intézkedések legfőbb kárvallottjai az alapítványi és magánintézmények, melyek a közoktatás máig poroszos arculatával szemben a progresszió mellett foglalnak állást, és az alternatív pedagógiai stratégiákat, a familiáris légkört részesítik előnyben. Tekintettel arra, hogy az egyes magán- vagy alapítványi oktatási intézmények küldetéstudatukban, módszertanukban eltérőek lehetnek, a fentebbi megjegyzést szigorúan a szóban forgó iskolára vetítve értelmezem röviden. A művészeti iskola egy olyan, a liberális demokrácia mintájára létrehozott közeg, amely eleve meghaladja az állami oktatás hierarchikus rendszerét, több mint iskola, közösség, amely műhelyjelleggel, mellérendelő kooperációban strukturálja önmagát, egyenlőségjelet rakva diák és diák közé. Az esettanulmányban leírásra kerülő probléma ehhez a közfeladatot ellátó magánintézményhez köthető. Érdekessége az intézménynek azon képessége, hogy megalakulásának pillanatától ügyesen pozicionálta magát az egyes kormányváltások és

oktatáspolitikai paradigmatváltások során, így a ciklusoktól, pártpolitikai és oktatáspolitikai ideológiáktól függetlenül, folyamatosan hozzáfért az optimális működéshez szükséges állami forrásokhoz. Több éves múltra visszatekintő, illetve máig is megoldatlan probléma a fűtés és folyó melegvíz biztosítása a téli időszakban az iskola egyik, közel 100 éves épületében. A tanulói és tanári munkavégzés feltételeiről tudni kell, hogy az oktatás 3x45 perces, továbbá 4x45 perces tömbösített órákban zajlott és zajlik ma is, napi minimum 8 órában, olyan termekben, amelyekben az átlaghőmérséklet nem haladja meg a 15 Celsius-fokot. (Itt kiegészítésként fontos megjegyezni, hogy az intézményvezetőnek kötelessége rendkívüli tanítási szünetet elrendelni abban az esetben, ha két egymást követő tanítási napon az oktatási-nevelési célokat ellátó termék átlaghőmérséklete nem haladja meg a 20 Celsius-fokot.) Mivel a fűtésre, a folyó melegvíz hiányára vonatkozó kérdések, panaszok évről évre tisztázatlanok maradtak, és nem történt előrelépés az ügyben, a tanulók és szülők egy kisebb csoportja spontán és alulról szerveződő kísérletet tett a tarthatatlan körülmények megoldására. A szülői közösség kapcsán kiemelten fontosnak tartom megjegyezni, hogy a közép- és alsó középosztály tagjai, középszintű (szakmunkás, érettségi) végzettséggel, akik saját elmondásuk alapján nem rendelkeztek sem a közvetlen demokráciára, sem az önszerveződésre vonatkozó tapasztalatokkal. Ezt azért tartom különösen fontosnak, mert a kritikai elméletek és a kritikai pedagógia visszatérő motívuma a tudatosítás, majd azt követő tudatosulás, ami számos esetben egy, az elnyomás tényét megállapító, azt elbeszélni tudó, fejlett és visszaható személyhez kötődik. A szlovén filozófus, Slavoj Žižek által elmarasztalóan „messianizmusként”, vagy „messianizmusvárásaként” leírt jelenség ebben az esetben nem figyelhető meg, a szülők és a tanulók bármilyen külső érzékenyítés nélkül rendelkeztek tudatossággal, és képesek voltak külső stimuláció nélkül megszervezni magukat és cselekedni (Žižek 2014).

ESETLEÍRÁS

Fontosnak tartom jelezni, hogy pedagógusként, egyúttal alkalmazottként, nem váltam a szerveződés tanári arcává, dacára annak, hogy

az érintettségem nyilvánvaló, hiszen a tanulói munkavégzés körülményei a tanári munkavégzés körülményei is. A személyem a megfigyelő, interjúztató szerepére redukálható. A pedagóguspozíció egy ilyen szituációban problematikus. Egyrészt mind a két fél irányába vannak írott, szerződésben rögzített kötelezettségei, másrészt sajátos pozíciójából kifolyólag egyfajta többlettudás birtokosa is, amely tudás az intézményi logika által átszótt struktúra mögé mutat. A hivatalos jelenlétem eleve a domesztikáció vagy elcsatornázás, „cinkosság” látszatát kelthette volna (Bourdieu 2008). Vagy egy olyan implicit folyamatét, amely a szerveződés spontán energiáját hivatott mérsékelni, miként erről Feró Dalma is ír a tüntetések erejét magukba építő pártpolitikai dinamikák kapcsán (Feró 2019). A felek, tehát a tanulók és a szülők, továbbá a vezetőség közötti kommunikáció kialakításának kísérlete már a folyamatba történő képletes becsatlakozásomat megelőzően elindult. Az első ilyen lépés a tanulók egy kisebb csoportjához köthető, akik – lévén, hogy a tanítási hét minden napján több órát töltenek a fűtetlen termekben – személyesen keresték fel az intézmény vezetőségét és jelezték a problémát. Továbbá az igazgatóság figyelmébe ajánlották azt a tényt is, hogy a szignifikánsan növekvő hiányzásszám ebben a kritikus időszakban igazolhatóan az épületben tapasztalt körülményeknek köszönhető. Mivel a megkeresés eredménytelennek bizonyult, a tanulók az iskola diákönkormányzatához mint hivatalos tanulói érdekképviseleti szervhez fordultak. A tanulók az azt vezető pedagógust kérték fel, hogy szervezzen egy olyan fórumot, amelyen a vezetőség is megjelenik, és a fűtés problémája tágabb kontextusban, több tanuló bevonásával is megbeszélésre kerülhet. A diákönkormányzatot vezető pedagógus és a tanulók beszámolóí alapján pár mondatban szeretnék kitérni a felek közötti kommunikáció aránytalanságára. A nyilvánosság okozta kellemetlenségnek köszönhetően a vezetőségi kommunikáció tiszta megtestesülése volt a hierarchiának, így a használt nyelvezet tartalmilag, jogszabályokkal gazdagon átszőve és szimbolikusan is kijelölte a felek közötti viszonyrendszert. További érdekessége volt az intézményi narratívának az a képessége, amellyel a mainstreamből átemelte azokat az elemeket (forráselvonás, jogkörök csorbítása és elvonása), amelyeken keresztül a saját helyzetét a „rossz állam” és a „károsult iskola” kettőségenek kontextusában beszélte el. A szülők számos alkalommal telefonáltak be és tettek

panaszt név nélkül, tartván a gyerekeikkel szembeni esetleges retorzióktól. A finanszírozási problémákra való hivatkozás mint katalizátor egyrészt egy fűtéstechológiai szakember bevonását eredményezte, aki, ismervén az iskola fűtési rendszerét, a nem hivatalos szakértői véleményében arról számolt be, hogy a technológiai feltételek adottak. Másrészt elindult egy kutatási folyamat, amely az intézmény éves kiadásait vetette össze az éves bevétellel. Ezek a tanulók számából és a hozzájárulási költségek összegéből hozzávetőlegesen kikalkulálhatóak voltak. Miként a fűtéstechológiai szakember véleménye igazolta a technológiai feltételek meglétét, úgy a szülői (kiadásokra és bevételekre irányuló) kutatás igazolta a szükséges pénzügyi háttér meglétét. Azt az intézményi választ tehát, amely a finanszírozási nehézségekre hivatkozott, a tanulók és a szülők visszautasították. A szülők utolsó akciója egy évfolyamokon átívelő petíció benyújtása volt egy szülői értekezlet keretein belül, amelyben egyrészt felszólították a vezetőséget az alapfeladat ellátására, másrészt arról is nyilatkoztak, hogy szükség esetén a fűtés beüzemeléséhez szükséges kiadásokban is részt vállalnak a gyermekeik érdekében. Biztos források alapján kijelenthető, hogy a fűtés és a folyó melegvíz máig nem biztosított az épületben, „társadalmi munka”, tehát térítésmentes túlóra vagy ingyenmunka keretein belül ugyan történtek kisebb felújítások, de ezek egyike sem érintette a problémás területeket.

KONKLÚZIÓ

Ha kritikátlanul elfogadjuk azt a közel három évtizedes állítást, amely szerint a környezetpedagógia ernyőfogalom, akkor eleve problematikus distinkcióról vagy finom különbségről beszélni kritikai pedagógia és környezetpedagógia között (Jakab és Varga 2006). Ezt a diszciplínák közötti visszafordíthatatlan összeolvadást sejteti az is, hogy a soron következő klímacsúcscsal párhuzamosan a 2020-ra, Glasgow-ba tervezett EERA Konferencia (*European Educational Research Association*) központi témája is a környezetpedagógia jövőjére fókuszál az aktivizmus és a kritikaiság aspektusain keresztül. (A konferencia a pandémiának köszönhetően nem került megrendezésre, előreláthatólag 2021-

ben valósulhat meg.). Ez az interdiszciplinaritás az oktatási-nevelési gyakorlat szemszögéből azt jelenti, hogy a környezet szeretetére és megóvására, energiatakarékosságra nevelés mellett (Lehoczky 1994) vagy ezekkel párhuzamosan teret kaphatnak az önkormányzásra, önszerveződésre felkészítő, közvetlen demokráciára nevelő gyakorlatok is. Ez a törekvés a tanulóra valódi társadalmi és politikai ágensként tekint, meghaladva ezzel a 90-es évek végén eleve nagy felháborodást kiváltó cselekvési kompetencia ajánlásait is, amelyek a cselekvő tanulók számára egy szimbolikus, kissé mesterségesen teremtett kritikai teret hoztak létre, egyfajta biztos játékká alakítva a kritikaiságot (Jensen és Schnak 1994, 1997, Breiting és Mogensen 1999). A cselekvő és nem cselekedtető pedagógia koncepciójának megalkotói és követői a mennyiségi változás ellenében a minőségi változást helyezték az előtérbe az akció által. Elképzeléseik messze túlmutattak az addig alkalmazott iskolai és tanórai színlelő helyzeteken, amelyek főként a viselkedés stimulációjára fókuszáltak, azonban a direkt és hathatós társadalmi változások elősegítésére nem törekedtek. A minőségi változás nem a károsító vagy elnyomó folyamatok átalakítását, esetleges felszámolását jelöli. Lévéen, hogy pedagógiáról van szó, a változás a tanulói személyiségben megy végbe, amely egy, a saját cselekvési kötelességének tudatában lévő generációt tételez a jövőben. Nyilvánvaló tehát, hogy századunkban a terület egyes művelői meghaladni kívánják ezt a kritikára, aktivizmusra nevelő hagyatékot azáltal, hogy felszámolják a kritikaiság pedagógus vagy iskola által gondosan berendezett komfortzónáját. Gyakorló pedagógusként üdvözlendőnek tartom a szakirány ilyen irányultságú újraértelmezését. Az iskola valóban lehet több, mint az akadémikus tudás újratermelődésének a helyszíne (Gramsci 1979). Az olyan mechanizmusokat eleve fenntartásokkal kezeltem, amelyek a tőke által okozott károkért az egyénekben próbáltak büntudatot kelteni, vagy eleve azokra hárították a károsodások helyreállítását és mérséklését szolgáló terheket, különféle életmódreformok formájában. Ezért hasonló fenntartásokkal alkalmaztam és szemléltem azokat a pedagógiai gyakorlatokat is, amelyek a fent említettekhez hasonló módon az esztétikán és büntudatkeltésen keresztül kívántak hatni a tanulói attitűdökre és a habitusokra.

Az esettanulmány szempontjából talán leginkább releváns oktatásfilozófiai kérdést a kritikaiság és aktivizmus tárgykörén kívül

Jakab György és Varga Attila fogalmazták meg még 2007-ban a fenntarthatóság pedagógiájáról szóló kötetükben. Ez a kérdés elemi, máig érvényes és a következő módon összegezhető. Miként tud a magyar iskolarendszer demokráciára nevelni egy olyan társadalmi kontextusban, amelyben a jogsértő, ám nagyobb mértékű megtérülést garantáló magatartás előzi a jogkövető, ám kevésbé profitábilis magatartásformát (Jakab és Varga 2007)? Az esettanulmány alapján (amely véleményem szerint nem egy elszigetelt, egyedi esetet ír le) az iskolák demokratikus nevelés iránti valós elkötelezettsége, működési és gazdálkodási stratégiáinak mikéntje, például az iskolai munkavégzés feltételei, hangsúlyosabb kérdések is lehetnének a környezet-és kritikai pedagógia területén belül, ha már az állami ellenőrző szervek az ilyen típusú átláthatóságot nem kezelik kiemelt ügyként. Mint láthattuk, egy jó hírű megyeszékhely egyik alapítványi iskolája következmények nélkül léphetett fel elnyomóként és tarthatott fenyegetőzéssel a saját a falai között egy ilyen mértékű visszaélést.

Visszatekintve úgy gondolom, hogy az elfojtott vagy túlzott rizikóvállalás okán megtorpanó tanulói-szülői fellépés a kritikai pedagógia egy feltáratlan vakfoltját írja körül. Ebben az esetben ugyanis, ha a felek közötti reláció nem is, de a felek láthatósága és szerkezete módosult. A kritika tárgya nem kívül helyezkedett el, nem egy körvonalak nélküli absztrakt gépezet formájában került elbeszélésre, hanem tisztán körülírható, létező személyek képében jelent meg, akikhez nem áttételes társadalmi viszonyokon keresztül fűződnek a tanulók. Az elnyomók valós, napi rendszerességű érintkezési pontok a diákok mindennapjaiban, akikkel a társadalmi és intézményi betagozódás okán a fennálló kritikai viszony ellenére kooperálni kénytelenek. A tanulók, szülők, névtelen telefonok ezzel szemben viszont feloldódtak a szerveződésben, nem deterritorializálódtak deleuze-i értelemben, de együttesen megragadhatatlanabbá váltak, ami egy kis létszámú, erőforrások hiányában lévő csoportosulás számára akár óriási előnyt is jelenthet (Deleuze és Parnet 2016). A környezetpedagógia vagy annak kritikai elágazásai szentelhetnének nagyobb figyelmet a szembefordulás ezen aspektusának, tekintve, hogy ezek a szituációk jelen idejű, reaktív helyzetek, amelyek gyors stratégiai lépések vagy döntések meghozatalát is megkövetelhetik, illetve lélektanilag is másként hatnak. Alapvetően fontos, hogy a

pedagógián keresztül képesek legyünk arra, hogy érzékeljünk bizonyos intézményi vagy strukturális problémákat, mint ahogyan az is nagyon fontos, hogy azokat tovább is olvassuk, kontextualizáljuk. Az esettanulmány arra szeretné felhívni a figyelmet, hogy létrejöhet olyan szituáció (miként létre is jött), amelyben a cselekvés, az esetleges konfrontálódás elkerülhetetlen, ahol komoly tét van és valódi kockázatvállalás, amely adott esetben a felnőtt emberi cselekvési hajlamot is megbénítja.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bourdieu, Pierre (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése - Tanulmányok*. General Press Kiadó.
- Breiting, Søren és Mogensen, Finn (1999): *Action Competence and Environmental Education*. Interneten: <https://ensi.org/global/downloads/Publications/401/Breiting%20Action%20Competence%20and%20EE.pdf> (Letöltve:2021.01.02.)
- Deleuze, Gilles és Pairnet, Claire (2016): *Párbeszéd*. L'Harmattan Kiadó.
- Education International: *Powerful Tool for Combatting Climate Change*. Interneten: https://issuu.com/educationinternational/docs/ie_education_a_power_full_tool_for_ (Letöltve:2021.01.02.)
- Feró Dalma (2019): Így kebelezte be a tüntetésmaffia a dolgozói tiltakozást. In: *Azonnali*. Interneten: https://azonnali.hu/cikk/20190113_igy-kebelezte-be-a-tuntetesmaffia-a-dolgozoi-tiltakozast (Letöltve: 2021.01.02.)
- Gramsci, Antonio (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Akadémia Kiadó.
- Jakab György és Varga Attila (2007): *A fenntarthatóság pedagógiája*. L'Harmattan Kiadó.
- Jensen, Bjarne Bruun és Schnak, Karsten (1994): *Action and Action Competence*. In: *Critical Pedagogy*. Royal Danish School of Educational Studies.
- Jensen, Bjarne Bruun és Schnack, Karsten (1997): *Action competence. Approach in Environmental Education*. In: *Environmental Education Research*. Vol.3, No. 2:163-178. Interneten: <https://ensi.org/global/downloads/Publications/405/Jensen%20Action%20Competence%20Approach%20in%20Environmental%20Education.pdf> (Letöltve:2021.01.02.)
- Jickling, Bob-Blenkinsop, Sean-Timmerman, Nora-De Danann Sitka-Sage, Michael (2018): *Wild Pedagogies Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*. In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Vol. 19., No. 4.: 374-375.

- Kárász Imre (2015): A környezeti nevelés története, céljai és eszközei. Környezeti nevelés és tudatformálás. In: *Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből*. Líceum Kiadó.
- Lehoczky János (1999): *Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Klett Könyvkiadó Kft.
- Lysgaard, Jonas-Andreas-Bengtsson, Stefan-Laugesen, Hauberg-Lund Laugesen (2019): *Dark Pedagogy, Education, Horror and the Anthropocene*. Palgrave Macmillan.
- Vásárhelyi Judit (szerk.) (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Nemzeti Környezeti Nevelési Egyesület.
- Žižek, Slavoj (2014): *Zűr a Paradicsomban*. Európa Kiadó.



Robin Pajtás Kollektíva

ROBIN PAJTÁS SZABADISKOLÁJA

Az antiautoriter, közösségi és forradalmi nevelés egy
gyakorlati kísérlete Magyarországon

A Robin Pajtás Szabadiskolája egy 2014 tavaszán indult pedagógiai kezdeményezés, amely azzal a céllal jött létre, hogy mind elméleti, mind gyakorlati téren alternatívát mutasson a fennálló nevelési-oktatási rendszerrel szemben. Fennállása óta a szabadiskola a nevelés-oktatás területének olyan hazai pionírja kíván lenni, amely radikális társadalomkritikát megfogalmazva igyekszik az antiautoriter (tekintélyellenes) és közösségi nevelés elveit és módszereit átültetni a gyakorlatba, támogatva a jelen viszonyainak forradalmi megváltoztatását.

E tanulmány szerzői a szabadiskola alapító tagjai, akik ismertetik az elmúlt években tartott előadásaik és publikált cikkeik legfontosabb gondolatait, valamint bemutatják az általuk szervezett programokat, melyek a zenés mesedélutánoktól az árnyjátékos foglalkozásokon át a természetföldrajzi jelenségek modellezéséig terjednek. Írásuk azonban nem egyszerű marketingfogás kíván lenni munkásságuk népszerűsítésére, hanem önreflexió, szembenézés a pedagógiai kísérletük kiteljesedését akadályozó objektív és szubjektív tényezőkkel, illetve útmutató azok számára, akik elégedetlenek jelenünk nevelési-oktatási állapotaival, s akik egyben nyitottak a radikális kapitalizmuskritikára, és a változásért tenni is hajlandók.

KEZDETEK: ROBIN PAJTÁS SZÍNRE LÉP

„Robin pajtás (Puck manó), az erdei kobold, a csínytevő jóbarát az angol folklór alakja. Robin pajtás – a forradalom. A forradalom csak általunk létezhet, azok által, akik nem pusztán áldozatai a tőkés termelési módnak, hanem világszerte tudatosan törekcsenek az anarchista kommunizmus, az emberi közösség elméleti felvázolására és gyakorlati megvalósítására, a társadalmi viszonyok átalakítására. Ezért Robin pajtás – mi magunk va-

gyunk” (Robin 2014a: 15). Többek között ezekkel a szavakkal zárult az a pedagógiai kiáltvány, amelyet 2014 elején tett közzé szabadiskolánk néhány kezdeményezője. A kiáltvány szerzői egy olyan, gyerekekből és felnőttekből álló közösség megszerveződését akarták elindítani, amely túllép a polgári oktatási-nevelési intézmények szellemiségén és gyakorlatán. A kiáltvánnyal e szervezkedést kívánták meghirdetni, illetve általános elméleti keretet akartak adni neki. A kiáltványban felvázolt, eléggé határozott és ambiciózus koncepció mögött ugyanakkor nem állt anyagi háttér, sőt, valódi közösségi hálózat sem. A gyakorlati megvalósítást a szó szoros értelmében a nulláról kellett elkezdeni.

A kiáltványban vázolt koncepciót előszóban először 2014. április 26-án, a Gondolkodó Autonóm Antikvárium által megrendezett „Döntsd a tőkét, ne siránkozz!” fantázianevű osztályharcos, anarcho-kommunista fesztivál keretében mutatták be a kezdeményezők egy nagyjából 20-30 fős publikum előtt. Ugyanezen a rendezvényen vetítették le első ízben magyar felirattal a spanyolországi *Paideia* anarchista szabadiskoláról szóló dokumentumfilmet is (Paideia 1993), amely sok éves fennállásának ténye és sajátos működési gyakorlata miatt méltán szolgált fontos inspirációs forrásul a Robin Pajtás Szabadiskolája kezdeményezés számára. A bemutatkozó előadásnak a filmvetítéssel való összekapcsolása azt a célt szolgálta, hogy cáfolja a kézenfekvő ellenvetést: a kiáltványban ismertetett elvek a levegőben lógnak, és nem bizonyított, hogy azok a gyakorlatba átültethetők. A *Paideia* több évtizedes tapasztalata bizonyítja, hogy egy radikális antikapitalista nevelési-oktatási felfogás képes adekvát formát ölteni a gyakorlatban, s tényleges alternatívát képezni a polgári világlátásra, rendszerkonform magatartás- és gondolkodásmódra szocializáló nevelési-oktatási rendszer elméletével és működésmódjával szemben. Az előadást és a filmvetítést beszélgetés követte. A bemutatkozás nem volt sikertelen: a látottak-hallottak érdeklődést és pozitív visszhangot váltottak ki a közönség egyes tagjaiból. A kapcsolatfelvételt az elkövetkező hetekben-hónapokban újabb találkozók és beszélgetések követték, amelyek eredményeképpen kialakult az a formáció, amelyet a továbbiakban csak Robin Pajtás Kollektíva néven fogunk emlegetni. Ez a kollektíva az elkövetkező években több síkon tevékenykedett: elméleti (elemző), történeti (tényfeltáró) és gyakorlati (szervező,

tanító-nevelő) munkát is végzett. Igyekezett a kiáltványban lefektetett alapelvek részletesebb elméleti kifejtését adni, és feltárni a pedagógiai felfogás szellemi-történeti és gyakorlati előzményeit. A felvázolt oktatási-nevelési elveket megpróbálta – legalább mikro-szinten, időszakos kiscsoportos foglalkozások keretében – a gyakorlatba átültetni, valamint egy tágabb közösséget is létrehozni, amely cselekvő alanya lehet a társadalmi változásoknak. Egyfajta „minimumprogramként” rendszeres, iskolán kívüli közösségi együttléteket és szabadidős tevékenységeket irányozott elő, melyeken keresztül tompítani lehetne a polgári iskolarendszer kedvezőtlen nevelési-oktatási hatásainak és különféle szocializációs mechanizmusainak gyermekekre gyakorolt hatását, ellensúlyozva azt egy gyökeresen más felfogással és értékrenddel. Hosszú távon, a szükséges feltételek szerencsés teljesülése esetén pedig akár reálissá válhatna a „maximumprogram”, azaz egy, a hagyományos iskolát kiváltó, önálló és stabilan működő szabadiskola létrehozása is.

Naivak voltunk? Idealisták? Meglehet, mégis olyasmivel próbálkoztunk Magyarországon, ami egészen egyedi, sok szempontból szokatlan, filozófiáját tekintve pedig abszolút radikális volt. A továbbiakban megkíséreljük röviden bemutatni, hogy mit képviselt és mit tett a Robin Pajtás Szabadiskolája. Eközben nem akarjuk véka alá rejteni kollektívánk gyengeségeit, s tevékenységünk hiányosságait sem – ezekből szintén lehet tanulni. Reményeink szerint inspirációs forrásul szolgálhatunk más radikális pedagógiai útkeresők számára, tapasztalataink és önreflexiónk pedig segítségükre lehetnek abban is, hogy ők majd jobbák és hatékonyabbak legyenek nálunk.

ALAPOK: MI ELLEN ÉS MINEK AZ ÉRDEKÉBEN KELL SZERVEZŐDNI ÉS CSELEKEDNI?

Az iskolarendszert gyakran még olyan személyek is hajlandóak egyfajta „közjó” részének tekinteni, akik egyébként a tőkés társadalom működését kritikusan, netán elutasítással szemlélik. Mások az iskolarendszerrel szemben formai bírálatot fogalmaznak meg: a tanítás módszereit és a tananyagot elavultnak tartják, és korszerűsítő célzatú reformot szorgalmazznak. Kevesen vannak azok, akik az is-

kolarendszerben egy olyan mechanizmust látnak, amelynek elsődleges célja a fennálló társadalom alapvető viszonyainak fenntartása, újratermelése, és amely e téren bizony elég hatékonyan működik. A polgári iskolarendszer gyakran vall kudarcot az egyes tantárgyi szakismeretek közvetítésében, de többnyire nagyon sikeres a „rejtett tanterv” megtanításában: a hierarchikus viszonyok elfogadtatásában, a versenyszellem megerősítésében, a külső mércéknek való megfelelési igény táplálásában.

Ha valaki a tőkés társadalom meghaladására törekszik, akkor nem tarthatja kielégítőnek az iskola rendszerkonform modernizálását: ellenkezőleg, a mechanizmus ilyetén tökéletesítése ossztársadalmi dimenzióban még káros is, hiszen hatékonyabbá teszi a tőkés rendszer konzerválását. A Robin Pajtás Szabadiskolája kezdeményezéssel az volt a célunk, hogy az oktatási-nevelési intézményrendszer strukturális bírálatát nyújtsuk, és egyúttal építeni kezdjünk egy pozitív alternatívát, egy olyan közösségi nevelési dinamikát, amely túlmutat a tőkés rendszeren. Olyan felnőtt-gyerek viszonyrendszer kialakítása lebegett a szemünk előtt, amelyet a felek egyenrangúsága, a közös programok kollektív tervezése, a tanulás és az egyéb tevékenységek – köztük a létfeltételek biztosítása, a játék, a testmozgás stb. – összekapcsolása és a személyes autonómia és felelősségvállalás terének állandó bővülése jellemez. Ahol a különböző tevékenységek – köztük a szűkebb értelemben vett „tanulás”, „ismeretszerzés” is – a cselekvő szubjektum belső és saját maga által felismert, benne tudatossá vált szükségleteiből indulnak ki, és nem azt szolgálják, hogy az egyén külső, vele idegenül szembelepő elvárásoknak feleljen meg. Azon személyiségjegyek, magatartási normák fejlődését, megszilárdulását akartuk elősegíteni, amelyeket a polgári iskolarendszer szükségképpen elsorvaszt, mert azok ebben a társadalomban gazdaságilag és politikailag nemkívánatosak, vagy legalábbis nem járnak gazdasági-politikai tőkévé átkonvertálható haszonnal. A tőkés társadalomban autonóm és szolidáris egyénre nincs szükség, mert nem tűri jól sem a kizsákmányolást, sem a manipulációt. Annál nagyobb szükség van rá egy új társadalom létrehozásához. A nevelés ezért politikai kérdés (is).

BIMBÓZÁS: AZ ELSŐ ELŐADÁSSOROZATUNK ÉS FOGADTATÁSA

A Robin Pajtás Kollektíva magjának 2014 tavaszi kialakulását követő fél év lázas tervezgetéssel telt. Többek között a következő kérdések foglalkoztattak minket: miképp lehetne pedagógiai felfogásunkat és tágabban vett társadalmi elképzeléseinket adekvát formában szélesebb közönség elé tárni? Hogyan lehetne megszólítani olyan embereket, akik számára kezdeményezésünk potenciálisan vonzó lehet, s akik ennél fogva valamilyen módon szerepet vállalnának jövőbeni közös tevékenységeinkben (legyen szó akár gyerekekről és szüleikről, akár pedagógiai érdeklődésű és más segítő szándékú felnőttekről)? Végül egy előadás- és vitasorozat mellett döntöttünk, amely ugyan módszertanát tekintve némiképp konzervatívnak hathatott, gyakorlati szempontból azonban alkalmasnak tűnt gondolataink szabatos kifejtésére. A személyes összejövétel pedig egyúttal lehetőséget teremtett a hallgatóság számára is, hogy megossza velünk ötleteit és dilemmáit, illetve hogy elméleti vagy éppen gyakorlati jellegű kérdéseket intézzen hozzánk.

Találkozóinkat, programjainkat a kezdetektől fogva havi rendszerességgel, vasárnap délutánonként tartottuk, hogy a dolgozó, családos érdeklődők is könnyebben részt vehessenek rajtuk. A helyszín tekintetében választásunk a Művelődési Szint (röviden MŰSZI) elnevezésű közösségi térre esett, amely Budapest belvárosi fekvése miatt könnyen megközelíthető és ingyenesen látogatható volt. Emellett az év nyári periódusában előszeretettel tartottunk programokat különféle szabadtéri helyszíneken a főváros parkjaiban vagy a Budai-hegységben. A MŰSZI üzemeltetőivel az együttműködés hosszú időn keresztül működőképes volt, szabadiskola-kezdeményezésünk és programjaink pedig segítségükkel külön hirdetőfelületekhez is jutottak: mind honlapjuk, mind a „Pesti Est” programfüzete rendszeresen reklámozott minket.¹ Kézzelfogható előnye in túl sajnos a helyválasztásnak megvoltak a maga hátulütői is. Mint azt a Robin Pajtás rendez-

¹ Emellett természetesen saját internetes oldalainkon keresztül is hirdettük rendezvényeinket, illetve megosztottuk saját írott és digitális anyagainkat. Több éven át működő, kétnyelvű, magyar–angol weblapunk tárhelyhasználati problémák miatt sajnos jelenleg már nem elérhető. A közösségi médiában a <https://www.facebook.com/Robin-Pajt%C3%A1s-Szabadiskola%C3%A1ja-The-Free-School-of-Robin-Goodfellow-1440399972887361/> címen vagyunk jelen (az utóbbi időben csökkent aktivitási szint mellett).

vényeinek egyik rendszeres látogatója megfogalmazta: „A MŰSZI mint hely sajnos igencsak korlátolt volt ehhez a tevékenységhez. A nehéz bejutás mellett mindig egyfajta kényszeredett, ’megengedjük, hogy itt legyetek érzést’ is adtak nekem. Így időnként idegesítő rendezvényekkel kellett párhuzamosan tevékenykedni. Viszont pozitív hozadéka is volt ennek, az, hogy a másik rendezvényről néha csatlakoztak idegen gyerekek is”.² A későbbiek során nehézséget jelentett a MŰSZI 2018 eleji elköltözése a főváros egy kevésbé frekvenciált pontjára, mely körülmény fontos szerepet játszott abban, hogy az év nyaratól kezdve többet már nem szerveztünk programokat oda. Ugyanakkor nem sikerült olyan új helyet sem találnunk, amely megfelelt volna az elvárásainknak, és ahol tevékenységünket eredményesen folytathattuk volna tovább, ami – egyéb tényezők mellett – közrejátszott a további rendezvények elmaradásában.

Ami az első előadás- és vitasorozat tematikáját illeti, igyekeztünk két – egymással bizonyos fokig konkuráló – szempontnak is megfelelni: arra törekedtünk, hogy egy-egy előadás önmagában kerek egész és emiatt jól érthető legyen azok számára is, akik a korábbi alkalmakon nem voltak jelen, ugyanakkor az egyes előadások támogassák egymást, és a világlátásunkból fakadó pedagógiai felfogásunk egyes metszeteit adják, melyek végül egy koherens egészé állnak össze. Mindez pedig változatosan, a lehető legkevesebb ismétlés nélkül történjen, lehetőleg izgalmas intellektuális élményt nyújtva a programsorozatot végigkísérők számára, egyúttal arra is bátorítva őket, hogy reflexió tárgyává tegyék saját pedagógiával kapcsolatos tapasztalataikat és felfogásukat, hogy merjenek megkérdőjelezni addig vitathatlannak hitt nevelési-oktatási elméleteket és gyakorlatokat, és végül, hogy felismeréseik a radikális paradigmaváltás irányába és az ennek talaján álló szervezkedés felé mozdítsák el őket.

2014 novembere és 2015 júniusa között összesen nyolc rendezvényre került sor (Robin 2014b), melyek keretében bemutattuk a saját szabadiskola-kezdemenyezésünkkel kapcsolatos terveket és elméleti alapvetéseket (Robin 2014c); megfogalmaztuk általában a polgári és konkrétan a magyarországi iskolarendszer bírálatát (Robin 2015a); kritikailag elemeztük a legismertebb reformpedagógiai irányzatokat

2 Részlet Kovács János, a „Részeg Hajó” újság egyik szerkesztőjének nekünk írott leveléből.

(Waldorf, Rogers, Summerhill, otthonoktatás); feltártuk az antiautoriter pedagógia gyökereit, s bemutattuk annak pszichológiai-pedagógiai koncepcióját, valamint sajátos módszertanát (Robin 2015b); végül számba vettük a szabadiskola megvalósításának gyakorlati lépéseit és az ehhez szükséges különféle feltételeket (Robin 2015c).

Az előadások a tágabb kontextustól a szűkebb környezetig, az elvonttól a konkrétig, az elmélettől a gyakorlatig, illetve a negatív kritikától a pozitív kifejtésig egyfajta ívet képeztek, mely legvégül oda kanyarodott vissza, ahonnan indult: miért és hogyan akarunk szabadiskolát létrehozni?

A rendezvényeinken részt vevő közönség létszáma és összetétele az első időszakban meglehetősen hullámzó volt. A kollektíva tagjain kívül a felnőttek száma átlagosan 8-10 fő körül mozgott, de volt olyan alkalom, amikor ennél lényegesen többen (15-20 fő) vagy kevesebben (3-5 fő) vettek részt. A jelenlévők között mindig voltak személyes ismerősök, barátok, elvtársak, akik vagy valóban komolyabban érdeklődtek kezdeményezésünk iránt, vagy csak az előadások és viták elméleti kérdései foglalkoztatták őket, részvételükkel pedig szolidaritásukat kívánták demonstrálni felénk. Rajtuk kívül olykor megjelentek leendő vagy már praktizáló tanárok és gyermekeik számára alternatív oktatási lehetőséget kereső felnőttek éppúgy, mint neveléseméleti kérdésekkel foglalkozó értelmiségiek. Szabadiskola-kezdeményezésünk hosszú távú hatását példázza, hogy kiáltványunk évek múltán kötelező szemináriumi olvasmány lett a Wesley János Főiskola Neveléstudományi Tanszékén (WJLF 2020). A leendő vagy már közoktatásban dolgozó pedagógusokra is talán bizonyos fokig hatással voltak az elhangzottak, bár konkrét visszajelzéseket nem kaptunk arról, hogy az általunk előadottakat ők hogyan és milyen eredménnyel próbálták meg hasznosítani saját tanítási-nevelési gyakorlatukban. A közönség összességében a reakciók viszonylag széles skáláját mutatta, amely a hallottakkal kapcsolatos szkepszistól a reformpedagógia iránti érdeklődésen át a nevelési-oktatási rendszer radikális átalakításának gondolatával való kacérkodásig terjedt. Míg előbbieket rendszerint egy vagy legfeljebb néhány előadás után elmaradtak, a többiek közül egyesek jóval kitaróbbnak bizonyultak: nem csupán elméleti jellegű előadásaink iránt mutattak érdeklődést, hanem családjukkal együtt részt vettek későbbi gyerekprogramjaink némelyikén is.

Pedagógiai kísérletünk a legnagyobb hiányt az aktív elköteleződésben szenvedte: a kezdeményezéstől, a szervezőtevékenységbe való bekapcsolódástól, a felelősségvállalástól a rokonszenvezők többsége is távol maradt. Ez a tény megérdemli, hogy okain elgondoljuk. Annál is inkább, mert a hivatalos oktatási rendszerrel szemben széles körű az elégedetlenség, és számos példája van annak, hogy szülők és pedagógusok öntevékeny módon hoztak-hoznak létre óvodákat, iskolákat, kilépve az állami közoktatás hálózatából (vagy eleve be sem lépve abba). A mi kezdeményezésünknek azonban nem sikerült ebbe az irányba továbbfejlődnie. Amikor gyerekei sorsáról van szó, még a leginkább rendszerkritikus szülő is hajlamos „biztonsági játékot űzni”, azaz kerülni a túlzott bevonódást egy olyan tervbe, amely potenciálisan talán sokat ígér, de megvalósulása bizonytalan. (Nem véletlen, hogy többnyire az alulról szervezett óvodák-iskolák – pl. a Waldorf-hálózat tagjai – is komoly gondot fordítanak arra, hogy államilag akkreditált, legális keretek között működjenek. Ez egyrészt biztosítja bizonyos állami forrásokhoz való hozzáférésüket, másrészt garantálja az általuk kiállított bizonyítványok hivatalos elismerését.) A jutalmazás és büntetés neveléstechnikája, amelyet az iskolán belül olyan magas szintre fejlesztett a polgári pedagógia, a szülőknek az iskolarendszerhez való viszonyát is szabályozza: az állam bünteti (adminisztratív eszközökkel, pl. gyámhatósági eljárással üldözi) az általa kontrollált iskolából való „dezertálást”, de bizonyos fokú „kényelemmel” jutalmazza az iskolalátogatást. A „kényelem” elsősorban a szülőé, nem a gyereké: az iskola a hétköznapokban „megoldja” a gyermek felügyeletét, szervezi a szocializációját, és bizonyos fokig felmenti a szülőt a gyermek testi és szellemi fejlődése iránti felelősségvállalás alól. Radikális és mélyen átélt, belsővé tett társadalomkritikai szemléletre és nagyfokú személyes autonómiára van szükség ahhoz, hogy egy szülő az iskolarendszerrel való kiegyezés nyújtotta „jutalmakat” valójában még rosszabbnak érezze, mint a ki nem egyezéssel járó büntetéseket. Iskolai szocializációnk éppenséggel konformitásra, behódolásra nevel, így nem véletlen, hogy csak nagyon kevés szülő kész mindent megtenni annak érdekében, hogy gyermekét az állami (és egyházi) iskolarendszertől távol tartsa. Ezzel magyarázható, hogy az antikapitalista szabadiskolák történelmi példáinak jelentős része (pl. a korai szovjet munkaiskolák, a spanyolországi

anarchista iskolakísérletek a forradalom és a polgárháború idején, vagy az említett *Paideia* a Franco-rezsim felszámolásának periódusában) olyan korszakban született, amikor válságba kerültek az addig létező államhatalmi struktúrák, ezért a közoktatás rendszere is megrendült, kiszámíthatatlanná vált. Ami korabeli naivitásunkat illeti: noha a „dezertálás” iránti elterjedt vágyat helyesen mértük fel, jócskán túlbecsültük a kockázat- illetve felelősségvállalás mértékét a jelenkori magyarországi társadalomban.

Itt szeretnénk kitérni közönségünk legsajátosabb és bizonyos tekintetben legfontosabb tagjaira, a gyerekekre: főképp az ő érdekükben vágtunk egyáltalán bele szabadiskola-kísérletünkbe, s az ő részvételük és lelkesedésük nélkül az alighanem nem is működhetett volna ilyen sokáig. A részt vevő gyerekek egyfelől a kollektíva tagjainak, másfelől pedig a programokra tudatosan érkező szülőknek a jellemzően 2 és 12 éves kor közötti gyermekei voltak (e tekintetben tehát a „szabadiskola” megnevezés némiképp félrevezető lehet, hiszen programjaink „óvodás korú” gyerekeknek is szóltak), de a foglalkozásokba számos alkalommal spontán módon is bekapcsolódtak az éppen arra járó érdeklődők (elsősorban a gyerekek, de olykor a szülek is). Az alapvetően felnőtteknek szóló előadások és viták ideje alatt a gyerekeket hagytuk szabadon játszani, ami a korábbi ismeretség hiánya, valamint a nagy életkorbeli különbségek ellenére összességében jól működött, egy idő után azonban igényelni kezdték a felnőttek társaságát, a velük folytatott közös tevékenységeket. Ezek az empirikus tapasztalatok megerősítették azt az elképzelésünket, miszerint a jövőben a felnőtt- és gyermekprogramokat minimum váltogatnunk kell egymással, optimális esetben pedig törekednünk kell azok szintetizálására, olyan közös együttlétek tervezésére és szervezésére, amelyek minden résztvevő korosztály számára érdekesek és kielégítőek lehetnek.

RÜGYFAKADÁS: A TEVÉKENYSÉGEK SOKRÉTŰVÉ VÁLÁSA, GYAKORLATI PEDAGÓGIAI KÍSÉRLETEK

Miután a 2014–2015-ös előadás- és vitasorozat lezajlott, és segítségével szélesebb közönség előtt sikerült megismertetnünk magunkat,

kifejtve neveléssel és oktatással kapcsolatos legfontosabb nézeteinket, szerettünk volna – a további előadásokon túl, illetve azok mellett – számos másféle programot szervezni. Ezeken keresztül kívántuk a gyakorlatban is kipróbálni és demonstrálni az általunk képviselt pedagógia módszertani elemeit. Reménykedtünk benne továbbá, hogy programjainkba sikerül majd bevonnunk az addig csak közönségként jelenlevő személyeket (felnőtteket és gyerekeket egyaránt), ezáltal egyben előre is lépve a közösségi nevelés irányába.

Egyesektől kaptunk ugyan közvetlen visszajelzéseket arra nézve, hogy a következő rendezvényünkön előreláthatólag részt fognak-e venni, mindazonáltal a továbbiakban mindvégig nehézséget jelentettek azok a kérdések, hogy a tervezett foglalkozásokat milyen korosztályokhoz és hány főhöz igazítsuk. Éppen ezért az előkészületek során jellemzően többféle forgatókönyvet is gyártottunk, illetve szükség esetén próbáltuk differenciálni a játékokat és/vagy feladatokat, a kivitelezés során pedig igyekeztünk elkerülni az előzetesen elképzelt sémákhoz való merev ragaszkodást. A gyakorlati megvalósulás éppen ezért nem egyszer spontán elemeket is tartalmazott, ami amellest, hogy hibákra adott lehetőséget, egyúttal sokkal természetesebbé és dinamikusabbá varázsolta az együttléteket. A hibalehetőséget az is növelte, hogy szabadiskola-kísérletünk a mi számunkra is kísérlet volt, hiszen sok esetben mind tartalmilag, mind módszertanilag olyan dolgokat próbáltunk ki, amelyeket szülőként vagy pedagógusként még sohasem csináltunk, illetve gyermekkorunkban sem tapasztaltunk meg. Noha ez kétségtelenül sok felkészüléssel, izgalommal és olykor-olykor idegeskedéssel járt együtt, akkor és utólag is úgy éreztük, hogy amit csinálunk, hatalmas pluszt ad nekünk éppúgy, mint a gyerekeknek: lehetőséget biztosít kipróbálni magunkat eddig ismeretlen szerepekben (díszlettervezőként és -készítőként, bábjátékosként, dramaturgként, színészként, társasjáték-tervezőként stb.), ami által mi magunk is alanyai lehetünk a sokoldalúan képzett ember nevelését célzó programunknak. Ilyen értelemben valódi élménypedagógiát folytattunk, amelynek során sokszor a tervezés és az előkészületek fázisától a gyakorlati kivitelezésig és a közösségi együttlétekig egyfajta flow-élményben volt részünk. Talán ezért is volt jellemző, hogy nem éltük meg hatalmas kudarcként vagy tragédiaként azt sem, ha egy-egy rendezvényünkre a kollektíva tagjain és

néhány személyes barátunkon, elvtársunkon és azok gyerekein kívül senki más nem jött el: a polgári oktatási rendszerben megszokott elidegenedett és eredményorientált szemléletet felváltotta az alkotás, a játék, az öntevékenység és a közösségiség öröme és éltető energiája.

A továbbiakban – a kronologikus elbeszélés helyett – tematikus elrendezést követve mutatjuk be a Robin Pajtás Szabadiskolája keretében 2015 és 2018 között végzett különféle tevékenységeinket.

VARIÁCIÓK MESEADAPTÁCIÓKRA

A felnőtt világ megismerésében, viselkedésminták elsajátításában, a fantázia és az érzelmvilág gazdagításában a mesék mindig is fontos szerepet töltek be az emberiség történetében. Pusztán szórakoztatáson túl tehát komoly tanító és nevelő szerepük is van, melynek iránya persze nagymértékben függ a mese tartalmától, előadásmódjától és összességében egész kontextusától. A Robin Pajtás Szabadiskolája keretében számos mesével és több különböző feldolgozási módszerrel kísérleteztünk, igyekezve egyrészt didaktizálni az elmesélt történetben foglalt mondanivalót az adott gyermekkorosztály(ok) számára, másrészt viszont törekedve arra, hogy az előadó és közönség, a felnőtt és gyerek közti éles határvonalakat lebontsuk, ezáltal a mesélést együttes tevékenységgé átalakítva, melybe mindenki bevonódhat valamilyen formában. Ennek egyik módja az volt, amikor a történethez kapcsolódó díszleteket a gyerekek készítették el, s miközben mi felolvastuk a mesét, ők életre keltették annak szereplőit és tárgyi környezetét, interaktívvá téve a produkciót.

Némiképp hasonló koncepciót követett egy farsangi műsorunk, amikor a gyerekeket megismertettük a kirigami-technikával, s ők az elsajátított tudás és néhány olcsó és egyszerű eszköz – némi színes papír, filctollak, olló és ragasztó – segítségével elkészítették a mesék szereplőinek maszkjait, s azokat viselve el is játszották az egyes karaktereket a történetek elbeszélése közben.

Mindannyiunk számára nagy élményt jelentettek azok az előadások, melyek keretében egy előzőleg közösen megfestett vásznat diavetítőgép segítségével hátulról megvilágítottunk, s a vászon mögé elbújva, pálcikákra ragasztott kartonfigurák segítségével elbáboztunk

egy-egy mesét. Az árnyjátékok előkészületei – a kiválasztott történet adaptációja, a díszletek és bábok megtervezése és elkészítése, majd a próbák – önmagukban is értékes és élvezetes közösségi élményt jelentettek, jelentős részben azért, mert minden résztvevőjük érdemben tudott hozzájárulni a manuális és a szellemi munka valamely fázisához. Noha az előkészítésben jellemzően csak a kollektíva felnőtt tagjai vettek részt, ez a sokoldalú tevékenység nagyon hamar kihozta mindenkiből a gyermeki játékosságot, és mi magunk is a legnagyobb beleéléssel báboztunk, bohóckodtunk, variálva az egyes jeleneteket pusztán a magunk örömére.³

Több meseelőadásunk párosult zenei játékkal, amely a történethez kapcsolódó hangulati aláfestés mellett lehetőséget biztosított a gyermekek zene iránti fogékonyságának fokozására, valamint lehetőséget teremtett számukra különféle hangszerek kipróbálására is.

Tartalmukat tekintve a feldolgozott mesékben közös volt, hogy valamilyen valós (és olykor meglehetősen bonyolult) társadalmi problémát mutattak be játékosan, a gyermekek számára is érthető módon, legyen szó kapzsiságról és önzésről (pl. Jiří Wolker: „Mese a milliomosról, aki ellopta a napot”), a természeti erőforrások privatizációjáról és kiárusításáról (pl. „Tücsök nagymama” – ayoreo népmese) vagy épp ingatlanspekulációról és dzsentifikációról (pl. Tor Age Bringsvaerd: „Mese utca 13.”). Előfordult olyan eset is, amikor magának az előadásnak a helyszíne és kontextusa volt sajátos, és reflektált közvetlenül társadalmi problémákra (pl. amikor Magdaléne Vernet „A két földesúr” című meséjének árnyjáték-adaptációját a Városligetben beinduló építkezési projekt elleni tiltakozás részeként, a tüntetők által elfoglalt egyik épületben adtuk elő).

VARIÁCIÓK KÖZÖSSÉGI JÁTÉKOKRA

A mese mellett a játék az az eszköz, amelynek segítségével egy gyermek leginkább formálható, nevelhető és tanítható anélkül, hogy erőszakot tennénk rajta: számára itt nem tanításról és nevelésről van szó – ez

3 Árnyjátékaink többségéről videófelvétel is készült, lásd: Robin 2015d, Robin 2015e, valamint Robin 2016a.

talán eszébe sem jut –, s legjobb esetben teljesen átadja magát az önfeledt élvezetnek. Olyan játékokat igyekeztünk a gyerekek számára felkínálni, amelyeknek tartalma, módszertana (szabályrendszere) és célkitűzései jól illeszkednek egymáshoz, és a gyerekekben az autonómia és a szolidaritás érzelmi alapjait erősítik. Vegyük először a társasjátékokat! Noha nevéből adódóan elvileg minden társasjáték közösségi jellegű, valójában szellemiségét és célkitűzését tekintve a legtöbbjük versengésre, az egyéni győzelemre és a mások kárára történő érvényesülésre kondicionál. Ezzel a rendszerkonform és rendszerkonzerváló szemlélettel szakítva több saját társasjátékot is készítettünk, avagy már létező játékot dolgoztunk át⁴, hogy azokban érvényre jusson az általunk képviselt értékek és magatartási normák: az egyenrangú felek kooperációja képes lehet legyőzni az olyan külső hatalmat, amelyet nem kezdenek ki az egymással szemben közömbös vagy egymással konkuráló egyéni stratégiák. A játékok megtervezése és elkészítése már önmagában is kooperatív együttműködést feltételezett: míg a játékmenet és a hozzá nélkülözhetetlen szabályok kidolgozását a kollektíva felnőtt tagjai végezték, a gyerekek, valamint más felnőtt segítők gyakran vettek részt az adott játék gyakorlati kivitelezésében (dizájn kialakítása, színezés, ragasztás stb.).

Közösségi játékaink egy másik típusát jelentették azok a programok, melyek valamilyen mesei kerettörténetbe illeszkedtek, továbbá játékok és feladatok komplex egyvelegét képezték. „Harisnyás Pippi és barátai nyakukba veszik a Városligetet” fantázianevű rendezvényünkön például a résztvevő gyermekeknek térképet készítettünk a budapesti Városligetről, melynek különböző pontjain állomáshelyeket, feladványokat és meglepetéseket helyeztünk el. A gyerekeknek a térképen való tájékozódás képességét használva kellett mindig megtalálniuk a következő helyszínt, ahol logikai, ügyességi és más kreatív feladatok vártak rájuk (pl. növények terméseinek és leveleinek felkutatása, „kincskeresés” a homokozóban matematikai számítások segítségével, célba lövés csúzlival), melyek közös gondolkodást és gyakorlati együttműködést feltételező megoldásával bizonyítaniuk kellett rátermettségüket. Hasonlóan komplex jellegű közösségi programot építettünk fel Lewis Carroll „Alice

4 Átdolgoztuk például Avalon Hill 1978-as „Class Struggle” elnevezésű társasjátékát, amely „Manók és sárkányok” néven, a gyerekek számára könnyebben érthető formában (tündérmesei környezetben) mutatta be az osztályharc okait és formáit.

„Csodaországban” című meséje köré, melynek keretében a résztvevő gyerekek mondókákat tanultak meg, ritmikus, mozgáskoordinációt fejlesztő gyakorlatokat végeztek, logikai rejtvényeket oldottak meg, a mese egyes fejezeteihez kapcsolódó képeket színezték ki vagy éppen rajzoltak meg saját interpretációjuk szerint.

KIRÁNDULÁSOK ÉS A TERMÉSZET MEGISMERÉSE

A mese, a játék minden valóságot visszatükröző elemük ellenére összességében a fikció birodalmához tartoznak. Az általunk preferált nevelés és oktatás tehát nem alapozódhat pusztán ezekre: a gyereket fokozatosan, életkori sajátosságaik és érdeklődési körük alapján meg kell ismertetni a materiális világgal, mindenekelőtt a természettel, annak törvényszerűségeivel és az ott zajló bonyolult folyamatokkal. Ezt persze a polgári oktatás is tudja. Amiben megpróbáltunk a közoktatásnál többet nyújtani, az a világ olyasfajta tanulmányozása, amely ember és természet közvetlen érintkezésére épül, illetve lehetőleg a kettő közötti aktív és szándékos kölcsönhatásra, anyagcserére. Semmiképpen sem akartunk öncélú „ismerethalmozást” végezni, amelynek eredménye egy nagyrészt élettelen és steril tudás. Ehelyett ahhoz akartunk hozzájárulni, hogy a gyerekek jobban értsék az őket körülvevő és magába foglaló világot. Az efféle megismeréshez remek alkalmat nyújtottak a Budapest vonzaskörzetében elterülő tájakon tett kirándulások, ahol a gyerekek saját természetes közegükben tanulmányozhatták a különböző szerves és szervetlen formákat, illetve azok egymásra hatásait.

Ezeket a természeti jelenséget máskor mesterséges körülmények között modelleztük különféle földrajzi kísérletek segítségével, melyek kivitelezésében a gyerekek aktív szerepet játszhattak (szemben az iskolákban rendszerint csak a tanár által elvégzett kísérletekkel). A szél, a jég, a folyóvíz eróziójának és más egyéb jelenségeknek a megismerését követően aztán a legközelebbi természetjárások alkalmával már tudtunk építeni az ily módon megszerzett tudáselemekre, s a gyerekek számára érdekes feladatnak bizonyult a mesterséges körülmények között látott és előidézett folyamatok valódi, természetbeni előfordulásainak felkutatása.

A kirándulások mellett más módokon is sor került természeti környezetben végzett empirikus tapasztalatszerzésekre. Ilyen események voltak például a közösen végzett csillagászati megfigyelések, melyekhez rendszerint játékos feladatok is kapcsolódtak (pl. alufóliára fűrt lyukak konstellációjából csillagképek felismerése).

A természet megismerésének és egyúttal a személyes autonómia és a társadalmi tudatosság fejlesztésének egyik leghatékonyabb eszköze a saját életfeltételek közvetlen és előre megtervezett termelése. Aki képes életfeltételeiről önállóan gondoskodni (ez nem ellentétes a kooperációval – a tudatlanságból és tehetetlenségből eredő kiszolgáltatottsággal ellentétes!), annak fontos lesz az autonómia, és képes lesz küzdeni a hierarchiák lebontásáért. Ezért a különböző antikapitalista iskolakísérletek egyik közös jellemzője a tanulás és a termelőmunka összekapcsolása. A mi programjaink túlon túl ritkán követték egymást ahhoz, hogy ezt hatékonyan megvalósíthassuk. Mikroszinten azért valami mégis sikerült: egy tavaszi rendezvényünkön a gyerekek megtanulták, hogyan ültessenek magokat újságpapírba tekert földbe. A csomagocskákat hazavitték, később pedig a palántákat addig nevelték, amíg azok termést nem hoztak, amit azután elfogyasztottak.

A természeti világnak azonban számos olyan, tanulmányozásra szintúgy méltó szegmense van, melynek empirikus úton történő megismerésére nem nyílt lehetőségünk. Ilyen jelenségek tanulmányozása céljából a művészet kifejezőeszközeihez fordultunk. A híres fotós, Sebastião Salgado fekete-fehér természetfotóinak budapesti kiállítására például külön gyerekprogramot szerveztünk, melynek keretében – természetesen az alkotások gondos megismerése után – a gyerekek differenciált nehézségű és komplexitású feladatok közül válogathattak életkoruk, motiváltságuk és képességeik szerint, Salgado képeinek puszta kiszínezésétől kezdve azok montázsszerű összeválogatásán át egy belőlük álló képregény összeállításáig, melynek történetét maguk a részt vevő gyerekek konstruálhatták meg. Mivel a gyerekfoglalkozásra még a múzeum kiállítótermében került sor, mindez a programnak egyfajta flashmob jelleget kölcsönzött, több látogató család érdeklődését olyannyira felkeltve, hogy gyerekeik végül bekapcsolódtak a játékos feladatokba.

Igyekeztünk figyelni arra, hogy a rendezvények folyását ne kössék gúzsba az előzetes terveink: mindig hagytunk teret a gyerekek

spontán hajlandóságainak, az egymással és a felnőttekkel folytatott, előre nem tervezett játékoknak. Ha úgy éreztük, hogy a résztvevők fáradtak, érdeklődésük lankad, a meg nem valósított programelemeket eltettük későbbre. A foglalkozásokba pedig olykor beépültek kifejezetten személyes jellegű mozzanatok is, például születésnap köszöntés, amelyben az egyetlen kötött elem a közös tortázás volt.

ELMÉLETI JELLEGŰ ÉS TÖRTÉNETI TÁRGYÚ ELŐADÁSOK

A sok gyakorlatorientált foglalkozás megtartása mellett azért figyeltünk arra, hogy ne hanyagoljuk el pedagógiánk elméleti kérdéseit és történeti előképeink bemutatását sem. 2015 második felétől kezdődően éppen ezért időről időre sort kerítettünk egy-egy neveléstörténeti, pszichológiai vagy pedagógiaelméleti témájú előadásra, melyek jellegükből kifolyólag a felnőtt közönségnek szóltak. Ezek keretében bemutattuk és sokszor online kiadvány formájában is elérhetővé tettük többek között Paulo Freire biográfiáját és „Az elnyomott pedagógiája” című főművének egyes részleteit (Robin 2015f), a német tanácskommunista Otto Rühle antiautoriter neveléssel kapcsolatos nézeteit, a chiapasi zapatista iskolák működési gyakorlatát, Erich Fromm és L. Sz. Vigotszkij pszichológiájának máig releváns aspektusait (Robin 2016b). Feldolgoztuk továbbá a Magyarországi Tanácsköztársaság közoktatási rendszerének (Robin 2017), illetve a spanyolországi anarchista szabadiskoláknak több mint száz évre visszanyúló történetét. Bemutattuk a korai szovjet munkaiskola-kísérleteket. Vitadélutánként szenteltünk a tőkés „tudatipar” manipulációs technikáinak és azok gyermekekre gyakorolt hatásának. Talán külön kiemelni sem érdemes, hogy Magyarországon, illetve magyar nyelven a felsorolt témák szinte mindegyike az ismeretlen, de legalábbis a kevésbé vagy rosszul ismert témák közé tartozik. Emiatt nem egyszer előfordult olyan eset is, hogy az adott rendezvényünkön részt venni nem tudó személyek külön megkerestek minket azzal a kéréssel, hogy juttassuk el nekik az elhangzott anyagok kivonatát. A feldolgozásokkal persze nem tudományos babérokat kívántunk learatni, hanem az ismeretterjesztés mellett saját szabadiskola-kísérletünk számára akartuk hasznosítani az értékesnek ítélt elemeket a múltbéli vagy

kortárs pedagógiai kísérletekből, illetve általunk nagyra becsült személyek életművéből.

MAGHULLÁS: TÁVLATOK ÉS PERSPEKTÍVÁK

A fentebb leírtakból talán úgy tűnhet, hogy közösségi nevelési gyakorlatunk erősen megosztott volt: voltak úgymond a kifejezetten felnőttek számára készített, elméleti tárgyú előadások, és voltak a széles skálán mozgó gyerekprogramok. Szerencsére a helyzet a valóságban ennél jóval árnyaltabb. Főképp amiatt, mert a „gyerekprogramok” számos esetben olyan közös elfoglaltságokat jelentettek, ahol lényegében minden korosztály megtalálhatta a maga számítását és bevonódhatott a tervezés vagy a kivitelezés egyes fázisaiba. 2018-tól pedig hosszú távú terveink között mindenképp szerepelt egyfajta szélesebb nyitás is a rendezvényeink iránt érdeklődő felnőttek irányába, amely hozzájárulhatna a „nevelők” és a „neveltek” dichotómiájának további leépítéséhez, a tudásátadás többirányúvá válásához. Az ezzel kapcsolatos felfogásunk magját alapvetően az jelentette, hogy minden ember életében vannak olyan dolgok, amelyek közelebb állnak az érdeklődéséhez, s amelyekhez másoknál jobban ért, míg más téren komoly hiányosságokkal küzd, pedig egyébként lehet, hogy szívesen kipróbálna vagy megtanulna ide tartozó dolgokat is. A kapitalista termelési mód és az azt kiszolgáló oktatási rendszer hagyományosan a minél nagyobb fokú specializációt preferálja. Gyakran még a „széleskörű tájékozottság” sem jelent többet, mint több részterületen való egyidejű jártasságot anélkül, hogy ezek a „tudáselemek” az egyén személyiségében szervesen összekapcsolódnának egy belsőleg koherens világlátássá. A mi pedagógiai elgondolásunk célja a sokoldalúan képzett ember nevelése, aki ugyanakkor képes arra, hogy ismereteit egységes rendszerré építse össze. Reményeink szerint ez a hozzáállásunk kivilágított már a fent bemutatott korábbi programjaink széles palettájából is. A jövőre vonatkozóan ezt a palettát kívántuk tovább színesíteni olyan újabb tevékenységek beemelésével, amelyeket a gyermekek és a felnőttek a hétköznapi életben közvetlenül hasznosíthatnak, és amelyek egyszerre fejlesztik a tervező gondolkodást és a kezűgyességet (pl. könyvkötéssel, fényképészettel, főzéssel

kapcsolatos ismeretek), s ebben vártuk az érdeklődők kezdeményezését és egyéb cselekvő támogatását.

Ezek a tervek egyelőre nem valósulhattak meg. Az utóbbi két évben a társas dinamika megtört, és a rendszeres programok szünetelnek. A kezdeményezés „hibernálódását” több (belső és külső) tényező együttes hatása idézte elő. A kollektíva egyes tagjainak élethelyzete megváltozott. Az egyik aktív résztvevő az egyetemet elvégezve munkába állt, ami lelkesedését ugyan nem csökkentette, de szabadidejének terjedelmét annál inkább. A kollektíva egy másik aktív tagja családjával együtt elköltözött az országból. Kiderült az is, hogy programtervezésünknek van egy életkori „vakfoltja”: a kamaszkor. Ahogy a rendszeresen részt vevő gyerekek egy része kamaszodni kezdett, úgy csökkent számukra a rendezvények vonzereje. Ezekhez a nehézségekhez járult még a helyszínt nyújtó MÜSZI elköltözése és a távlati perspektívák romlása a törvényi szigorítások (pl. a magántanulói státusz igénylésének ellehetetlenítése) révén. A legnagyobb problémát bizonyára az jelentette, hogy új kapcsolatokat egyre nehezebben tudtunk kialakítani, amiben saját mulasztásaink – például a rendezvények elégtelen hirdetése – is szerepet játszottak. Mindezek miatt a korábbi lendület lefékeződött, a rendezvények sorozata megszakadt.

A kezdeményezést azonban nem oszlattuk fel, és talán a jövőben – esetleg megváltozott formában – újrakezdjük a nyilvános események szervezését is. Az antiautoriter, közösségi és forradalmi nevelés kérdését éppoly aktuálisnak látjuk most is, mint a Robin Pajtás Kollektíva megalakításakor. Bárhogyan is lesz, tapasztalatainkat szeretnénk megosztani, hogy azok tőlünk függetlenül is hasznosulhassanak. Ennek az írásnak ez a legfőbb célja.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Paideia, Colectivo (1993): *Paideia szabadiskola – Az antiautoriter nevelés 15 éve*. Interneten: https://youtu.be/sVxk_j3SkjM
<https://youtu.be/8LdJI12XkBM>
<https://youtu.be/SVKfBCGUYII> (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2014a): *Robin pajtás (Puck manó) szabaiskolája – kiáltvány egy antiautoriter–közösségi–forradalmi nevelésért*. Interneten:

- https://www.academia.edu/44289350/Robin_pajtás_Puck_manó_szabadiskolája_káltvány_egy_antiautoriter_közösségi_forradalmi_nevelésért (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2014b): *Plakát*. Interneten:
https://www.academia.edu/44289557/Robin_pajtás_szabadiskolája_plakát
 (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2014c): *A „Robin pajtás szabadiskolája”-kezdemenyezés bemutatása. Miért és hogyan akarunk szabadiskolát létrehozni?* Interneten:
https://www.academia.edu/44289482/A_Robin_Pajtás_Szabadiskolája_kezdeményezés_bemutatása_Miért_és_hogyan_akarunk_szabadiskolát_létrehozni
 (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2015a): *A jelenlegi magyarországi iskolarendszer bírálata. Mik a magyarországi iskolarendszer sajátosságai, miben tér el más országok iskolarendszerétől és miben hasonlít hozzájuk?* Interneten:
https://www.academia.edu/44289505/A_jelenlegi_magyarországi_iskolarendszer_bírtálata_Mik_a_magyarországi_iskolarendszer_sajátosságai_miben_tér_el_más_országok_iskolarendszerétől_és_miben_hasonlít_hozzánk
 (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2015b): *Az antiautoriter pedagógia módszerei. Milyen eszközökkel segíti elő a szabadiskola a gyermekek testi-pszichés-intellektuális fejlődését? Mi a tevékenységek tartalma és formája a szabadiskolában?* Interneten:
https://www.academia.edu/44289522/Az_antiautoriter_pedagógia_módszerei_Milyen_eszközökkel_segíti_elő_a_szabadiskola_a_gyermekek_testi_pszichés_intellektuális_fejlődését_Mi_a_tevékenységek_tartalma_és_formája_a_szabadiskolában
 (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2015c): *A szabadiskola megvalósításának gyakorlati lépései. Milyen gyakorlati feladatokat kell megoldanunk, hogy létrehozzuk a szabadiskolát? Milyen emberi viszonyokat kell ehhez felépítenie szülőnek-gyermeknek-pedagógusnak?* Interneten:
https://www.academia.edu/44289547/A_szabadiskola_megvalósításának_gyakorlati_lépései_Milyen_gyakorlati_feladatokat_kell_megoldanunk_hogy_léttrehozzuk_a_szabadiskolát_Milyen_emberi_viszonyokat_kell_ehhez_felépítenie_szülőnek_gyermeknek_pedagógusnak?
 (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2015d): *Tücsök nagymama*. Interneten:
<https://youtu.be/dQLkT-4MrUI>
<https://youtu.be/3q5unTmmf-k>
 Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2015e): *Mese a milliomosról, aki ellopta a napot*. Interneten:
https://youtu.be/uPOP_xAXUS4

- <https://youtu.be/oee-rf4JJ7A>
(Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2015f): *Paulo Freire és „Az elnyomott pedagógiája”*. Interneten:
https://www.academia.edu/44289406/Paulo_Freire_és_Az_elnyomott_pedagógiája (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2016a): *A két földesúr*. Interneten:
<https://youtu.be/vcJ3Fsc20zc>
<https://youtu.be/yqyaD5j8ouA>
(Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2016b): *A gyermeki képzelet és alkotás tartalmáról és jelentőségéről – Vigotszkij nyomán*. Interneten:
https://www.academia.edu/44289372/A_gyermeki_képzelet_és_alkotás_tartalmáról_és_jelentőségéről_Vigotszkij_nyomán (Letöltve: 2020.10.14.)
- Robin Pajtás Kollektíva (2017): *A Tanácsköztársaság közoktatás-politikája*. Interneten:
https://www.academia.edu/44289386/A_Tanácsköztársaság_közoktatás_politikája (Letöltve: 2020.10.14.)
- Wesley János Lelkészképző Főiskola (2020): *Kurzustematika*. Interneten:
https://wesley.hu/agleesho/2020/08/tantargyleiras_kurzustematika_szakszovegesstilus.pdf (Letöltve: 2020.10.14.)

 DEVISZONT

G
W
V



Szarka Alexandra és Tóth Kinga

DEVISZONT KÖZÖSSÉGI TÉR

KRITIKAI PEDAGÓGIA KISPESTEN

“J.: Az oktatással tudjuk megváltoztatni a világot.”¹

Az alábbi tanulmányban bemutatjuk a Deviszont Közösségi Teret, amely egy kritikai pedagógiai kezdeményezés szakképzésben tanuló, munkásosztálybeli fiatalok számára. Célunk, hogy a hozzánk járókkal kritikai gondolkodásra, közösségiségre és aktív társadalmi cselekvésre tanítsuk egymást. Abban hiszünk, hogy rendszerszintű társadalmi változást oktatással lehet elérni, az oktatás feladata pedig a társadalmi változás elősegítése. A cikkben Deviszontos fiataloktól vett idézeteken keresztül helyzetképet adunk a magyar oktatási rendszerről; kitérünk a kritikai pedagógia módszertanára és foglalkozásainkból vett példákkal szemléltetjük, hogyan alkalmazzuk őket gyakorlatban; valamint bemutatunk egy konkrét foglalkozástervet. Végül pedig módszertani segédletként pontokba szedve ismertetjük, milyen lépések kellett ahhoz, hogy közösségi terünket létrehozzuk. Azt gondoljuk, hogy nincs mire várni, intézményeket kell csinálni: olyan helyeket kell létrehozni, ahol felnőhet az a réteg, akik képesek megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendszert és hatalmi struktúrákat. Ideje, hogy az oktatás olyan meghatározó téma legyen a társadalomban, mint amekkora szerepe van annak formálásában.

BEVEZETŐ

A Deviszont Közösségi tér szakképzésben tanuló, munkásosztálybeli fiatalok számára létrehozott kritikai pedagógiai program Budapest külvárosában, Kispesten. Helyi szintű választ kínál az oktatási rendszer egyenlőtlenségeire, az iskola diszfunkcionális működésére és a benne zajló elitista tudástermelésre. Abban hiszünk, hogy

¹ A cikkben található idézetek a Deviszontba járó fiatalokkal közös beszélgetésből származnak. A készülő szöveg apropóján az oktatásról beszélgettünk velük.

rendszer szintű társadalmi változást oktatással lehet elérni, az oktatás feladata pedig a társadalmi változás elősegítése. A Deviszontban munkánk során a kritikai pedagógia módszertanát használjuk, aminek célja a társadalomról való kritikus gondolkodásra, közösségiségre, a saját kultúra pozitív megélésére és az aktív társadalmi cselekvésre nevelés. Azért dolgozunk, hogy a hozzánk járó fiatalok egymás tudását elismerő, aktív és tudatos állampolgárok legyenek, akik szívesen vesznek részt saját közösségük formálásában.

Különösen fontosak a pedagógiai kezdeményezések a mostani magyar társadalmi és politikai kontextusban, amikor az iskola ideológiai funkcióját alaptörvénybe írják („keresztény kultúrán alapuló értékrend szerinti nevelés”), a szakképzést gazdasági érdekekhez láncolják, a középosztály pedig – már akinek kulturális és anyagi tőkéje ezt lehetővé teszi – menekíti a gyerekeit a közoktatásból, súlyosbítva ezzel a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket.

Azt gondoljuk, hogy nincs mire várni, intézményeket kell csinálni: olyan helyeket kell létrehozni, ahol felnőhet az a réteg, melynek tagjai képesek megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendszert és az elnyomást eredményező hatalmi struktúrákat, akik egymás iránti szolidaritással, közösen tudnak küzdeni egy igazságosabb társadalomért – és ahol mindez nem egy maroknyi elit kiváltsága. Ideje, hogy az oktatás olyan meghatározó téma legyen a társadalomban, mint amekkora szerepe van annak formálásában.

Az alábbi tanulmányban – többek közt a hozzánk járó fiatalok véleményén keresztül – bemutatjuk azokat az oktatási körülményeket, amelyek a Deviszontot életre hívták; majd kitérünk a számunkra meghatározó kritikai pedagógia módszertanára, és foglalkozásainkból vett példákkal szemléltetjük, hogyan alkalmazzuk azt a gyakorlatban. Végül pedig egyfajta módszertani segédletként 10 pontban összefoglaljuk, milyen lépések voltak szükségesek számunkra ahhoz, hogy egy alulról szerveződő, demokratikus, fiatalokkal foglalkozó szervezetet létre tudjunk hozni. Utóbbit azért is tartjuk fontosnak, hogy ha valaki hasonló csoport létrehozásán gondolkodna, akkor ezáltal is segítségére találhasson.

RÖVIDEN AZ OKTATÁSRÓL

„Első három szó, ami eszetekbe jut az iskoláról?
K.: Rendezetlen, borzalmas, rohadt unalmas, ja meg igazságtalan.”

Számos kutatás szól a magyar oktatási rendszer egyenlőtlenségéről, de ez nem jelenti azt, hogy ne kellene újból és újból emlékeznünk: oktatási rendszerünk híresen szelektív, és nemcsak újratermeli, hanem tovább is mélyíti a társadalmi egyenlőtlenségeket. Arra a tanulmányban nem vállalkozunk, hogy a különféle egyenlőtlenségi megközelítéseket felsoroljuk, de az iskolán belüli sikeresség és a társadalmi háttér közötti kapcsolatot fontosnak tartjuk kiemelni.

Az OECD² megrendelésére készülő PISA felmérésekben részt vevő országok között Magyarországon a legerősebb az összefüggés a tanulók családi háttere és teljesítménye között (Lannert 2015). Tehát minél alacsonyabb társadalmi státuszú családból jön valaki, annál rosszabbul teljesít. Ez az adat segít rámutatni, hogy Magyarországon nem társadalmi mobilitás van, hanem születési lottó.

A Deviszont szakképzésben tanuló fiatalok számára jött létre, így fontosnak tartjuk röviden bemutatni ennek az intézménytípusnak a helyzetét: kik tanulnak ott, és a szakpolitikában milyen feladatot tulajdonítanak a képzésnek. A szakképzésben a 2018/2019-es KSH-adatok szerint több mint 200 ezer diák vesz részt, 2020-ra már körülbelül a diákok kétharmada jár ilyen típusú intézménybe (KSH 2018, Eduline. hu 2020). A képzésben részt vevő fiatalok általában alacsonyabb társadalmi státuszú családokból érkeznek, a bekerülés feltétele sem olyan magas, mint egy gimnázium esetében. (A tanulói teljesítménnyel kapcsolatban érdemes fejben tartani a családi háttérrel való szoros összefüggést.) Az iskolatípusok (gimnázium és szakképzés) közötti hierarchiának történelmi hagyománya van: a rendszerváltás után az újonnan megjelenő 6-8 osztályos gimnáziumok az elit számára lettek nyitottak – míg az alacsonyabb iskolázottságú családok gyermekei a

2 Érdemes megjegyezni, hogy az oktatással kapcsolatos legismertebb PISA-mérések – melyek a hétköznapi életben alkalmazható tudást: matematikát, természettudományt, szövegértést mérik – az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, magyarul Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) megrendelésére készülnek, ami egy nemzetközi gazdasági szervezet.

szakképzésbe záródtak (Fehérvári 2014). A társadalmi egyenlőtlenségek így ebben a formában is oktatási egyenlőtlenségekké válnak.

2020-ra a törvényi módosításokkal, a képzés hosszának és az oktatók közalkalmazotti jogállásának megváltozásával a szakképzés lett az oktatási rendszer állatorvosi lova. A szakképzés-irányítás szempontjából az egyik leglényegesebb változás, hogy a 2006-ig az oktatási területhez tartozó ágazat átkerült a gazdasági területhez: 2010-től a Nemzetgazdasági Minisztérium, majd később az Innovációs és Technológiai Minisztérium kapta meg az irányítását (Mártonfi 2019). Aminek tanúi vagyunk, az a közoktatás és a foglalkoztatáspolitikai harca a szakképzésért, amiben egy jó ideje a foglalkoztatáspolitikai áll nyerésre – már ha a közoktatás egyáltalán harcol. A szakképzés rendszerét a gazdasági igények kielégítésének rendelik alá; el lehet játszani a gondolattal, hogy mi történik abban az esetben, ha a gazdaság – vélt vagy valós – érdeke a minél gyorsabban előállítható munkaerő, nem pedig a kulcskompetenciák megszerzése.

Rengetegen írtak már kritikai szemszögből az oktatási rendszer és a közoktatásban uralkodó pedagógia szemlélet problémáiról. Foucault a társadalmi intézményekben jelenlévő hatalmat és annak működését vizsgálta: ahogyan az iskola amellet, hogy kiváltságos helyzetében meghatározza, kisajátítja és kiosztja egyeseknek a tudást, egyben minősíti is a benne lévő szereplőket, valamint a köztük lévő viszonyrendszert (Foucault 1991, 1997). A hatalom és rendszer szabályozta alá-fölérendeltségi viszonyok (tanár-tanuló, felnőtt-gyerek) mentén Cannella és Viroru a felnőttek által megalkotott gyermekképet – amihez az oktatási és nevelési gyakorlatokat is igazítjuk – posztkoloniális kritika alá helyezi, és a gyarmatosítás logikájával állítja párhuzamba. A gyermekségről létrehozott kategóriáink (pl. döntésképtelen, éretlen, függő) elnyomóak, a gyerekek feletti uralkodást biztosítják. A gyerek véleménye, tudása nem jelenik meg a velük foglalkozó intézmények és kutatások gyakorlatában – bár szereplői a róluk létrehozott narratívának, nem alakíthatják azt (Cannella és Viroru 2004, Golnhofer 2005). Noddings ([1992] 2015) az iskolai gondoskodás, támogatás, személyesség hiányára hívja fel a figyelmet. A gondoskodási etika elveinek jelentőségét hangsúlyozva azt állítja, hogy az oktatás fő céljának annak kell lennie, hogy az egymással való törődésre tanítson, és kompetens, gondoskodó és szeretetteljes embereket neveljen. Ahogy az is fontos,

hogya a mindennapi életünket átszövő, morális témákat – mint háború, szegénység, barátság, feminizmus – beemeljük a tantervbe (Coleman et al. 2017). Ivan Illich ([1971] 2003) pedig egyenesen az iskola megszüntetésének szükségességéről ír, ahol szerinte amúgy sem folyik tanulás, az egész csak különféle további társadalmi pozíciókat biztosító jogosítványok (papírok) megszerzéséről szól. Az egyenlő esélyek megteremtése helyett az emberek képzeletét iskolázzák arra, hogy egy társadalmi szerepek és rangok kiosztását monopolizáló szolgáltatást fogadjanak el értékként.

Ahelyett, hogy ezeket a tanulmányokat foglalnánk bővebben össze, inkább a devizontos fiatalok véleményén keresztül mutatunk rá a rendszer hibás működésére. Így első kézből olvasható a megállapítás azoktól, akik éppen elszenvedik ezt a rendszert, akik saját témájuk és élethelyzetük szakértői – és akik ugyanazt mondják el, mint az oktatáskutatók.

Az egyenlőtlenségek dimenzióiról és kapcsolatairól a következőképpen vélekednek:

„J.: ...Most hogy ha te irányítanád a világot, te se akarnál egyenlőséget.

Facilitátor: Miért nem?

J.: Mert te sem egyenlőséggel érted el azt, amit elértél.

Facilitátor: Mit jelent az, hogy te se egyenlőséggel érted el azt, amit elértél?

J.: Mert hogy »ugyanaz a lehetőség van, mint a többi embernek«, de vannak, akiknek sokkal több lehetősége, meg befolyása, meg satöbbi satöbbi dolga van.”

„J.: Ahhoz, hogy megváltoztassuk az oktatást – hogyha meg tudnánk változtatni az oktatást –, akkor az hatással lenne a külvilágba mindenre, tényleg mindenre. Hogy ki mennyit keres, szóval, mindent meg kell változtatni, érted. Szóval, írhatnék én is olyan dolgokat, amik szerintem jobbak lennének, de hát az egészet meg kéne változtatni. Mindent, az egész világot. Ez a helyzet. Mert hogy most te elmész, tanulsz orvosnak, mittudomén 6-7 évig, meg ott van az építőmunkás is 2 évig. Nincs egyenlőség az egészbe. Ez így nem jó. Ha ugyanolyan egyensúlyt akarsz teremteni, hogy mindenki ugyanolyan oktatást kapjon, akkor az egész alapoktatást kéne megváltoztatni, ami miatt nem lenne az emberek között az a nagy különbség, tudod, ami az 1%-nál van. Mert akkor a teljes jövedelem, minden pénz... a pénz a lényeg, érted?”

„B.: Budapesten is nagyon nagy különbségek vannak egy belvárosi meg egy külvárosi általános iskola között, sőt, szerintem még nem is láttam belvárosi általános iskolát.

Facilitátor: Akkor az, hogy valaki hol nő fel, az hatással van arra, hogy milyen minőségű suliba jár?

J.: Az egész életére.

B.: Hát a gyerekkorodat határozza meg az oktatás, az hogy hol tanulsz, mert a gyerekkorod nagy részét kiteszi az, hogy iskolába jársz.”

Az egységes alapfokú képzésről kiemelik, hogy mindenkinek meglenne az esélye arra hogy ugyanazt a tudást megszerezze, hiszen mindenki jár általános iskolába – csak éppen nem ugyanoda.

„Facilitátor: Ha valaki Budán jobb kerületben elmegy egy általános iskolába, meg valaki Borsodban elmegy, akkor ugyanannyit kell küzdeniük?

B.: Papíron igen... mert mindenhol központilag ugyanaz a tananyag, mindenkinek van egy tankönyv-beszolgáltatója – a lehetőségek papíron mindenhol adottak, mert emiatt működhet egy iskola (...) de azon belül, ahogy a tanítás zajlik, az nem azt jelenti, hogy mindenhol ugyanolyan minőségű oktatás zajlik, nem mindenkit ugyanaz a Pista bá’ tanít valamiből, hanem nagyon sok Pista bá’ van. Minden a tanáron dől el, hogy mennyit tanulsz, meg mennyit készülsz egy órára, mennyire hozza meg a kedved.

J.: Nem feltétlenül, meg hogy milyen körülmények között élsz otthon, miért mész be az iskolába – nekem anyám sose mondta, hogy tanuljak.”

Az ellenőrzés/fegyelmezés és odafigyelés/gondoskodás helyéről az iskolában az alábbiakat említették:

„Facilitátor: Mi ennek [az iskolaörségnek] a célja?

K.: Megfélemlítés. (...) Az iskolarendszeren kéne változtatni ahhoz, hogy ne legyen iskolaőr, mert akkor nyilván nem csinálnának ilyet a gyerekek a tanárokkal meg a társaikkal, ha normálisan lenne az egész iskola rendszerezve, akkor nem kellenének ilyen beavatkozások.”

„K. a volt iskolája mentorprogramjáról: A mentorprogram pedig úgy történt, hogy a portás is lehetett a mentorod egyébként, de csak annak volt mentora, aki szeretett volna. Megbeszéltétek az iskolában lévő problémáidat, vagy ha szerettél volna beszélni arról, hogy az életben mi bánt téged, akkor arról is tanácsot adott neked, foglalkoztak a gyerekekkel, ez nagyon tetszett.”

A deviszontos fiataloknak határozott véleményük van az intézményváltás későbbre tolásáról. Egyikük egy elképzelt riportban dolgozta fel a témát.

„K: Azzal nem értek egyet, hogy egy gyereknek 8. osztályos korában kell kiválasztania az ágát, egyáltalán nem tudja egy 14 éves gyerek eldönteni azt, hogy mit akar kezdeni az életével.”

„Kérdő riporter: Szerinted legyen-e 0. osztály középiskola előtt?

Általános iskolás: Szerintem igen. (...) Lenne lehetőség rá, hogy felkészüljünk arra, ami vár ránk, mi mit akar. A 9. osztály egy olyan összeköttetés lenne az általános iskola és a középiskola között, mint a zebra. Mielőtt átkelsz a zebrán megnézed hogy a lámpa zöldre váltott, csak akkor tudsz átmenni ha felkészültél rá. Nekünk jólesne, ha középiskola előtt lenne még egy év arra, hogy tudjuk, hogy melyik szakma mit akar, mit kell elérni hozzá és mit ad, munkalehetőségek közül az életben.”

Ahogy arról is, hogy a tanulásnak nem csak az iskola intézményeinek falain belül kellene történnie, és nem kellene, hogy véget érjen a középiskolával.

„B: Az egész napos külső dolgok, hogy kiszakadjunk az iskolapadból és valamit úgy tanuljunk meg, hogy ott vagyunk benne (...) sokkal közelebb érezzük magunkat ahhoz, amit tanulunk, mint hogyha csak így iskolában nézzük.”

„E (az egyetemre való bejutásról): Megkönnyebbíteni esetleg, mármint nem csak úgy anyagilag, hanem alapjáraton is a továbbtanulást, hogy könnyebb legyen bejutni. Mert az is más, ahogy bejutsz, aztán az is más, amit tanulsz (...) mert az egyetemre lehet, hogy nehezebb bejutni, mint valamit ott megtanulni. Ne kelljen annyit dolgozz azért, hogy bejussál egy egyetemre, hogy utána jobb életed lehessen igazából. Mármint nem azt mondom, hogy ne dolgozz érte meg (...) a ponthatárokat, pontszámokat mondjuk én levennem.”

Amikor megkérdeztük őket, mi az a három dolog, amin szerintük a legfontosabb lenne változtatni az oktatási rendszerben, a következőket válaszolták: projektrendszerű oktatás bevezetése, intézményen kívüli iskolai napok iránti igény, az hogy legyenek szombati tanítási napok, mentorprogram minél több helyen, „filozófiatan” és több etika, középfokú intézményválasztás későbbre tolása, és „minden”.

A KRITIKAI PEDAGÓGIA ELMÉLETI KERETE

Az előzőekben bemutatott oktatási és társadalmi közegben definiálja a Deviszont magát kritikai pedagógiai kezdeményezésként. A kritikai

pedagógia elméletként és szemléletként fogható fel leginkább, ahol ebből következnek az alkalmazandó módszerek. A szemlélet alapjai legfőképp Paulo Freire 20. századi brazil tanártól és akadémikustól eredeztethetők. Freire leghíresebb, Elnyomottak pedagógiája (1970) című művének egyik legfontosabb eleme az, hogy a makroszintű társadalmi egyenlőtlenségeket és az iskola szerepét ezek újratermelésében a tanár-diák helyzet mikroszintű sajátosságaival vonja párhuzamba.

Freire úgy érvel, hogy a hagyományos iskolarendszerben a diákokat *narratíván*, egyfajta 'bankolási felfogásban' tanítják; ahogy a bankokban az ügyfelek pénzt helyeznek letétbe az asszisztensnél, úgy helyezik a tanárok letétbe a tudást a diákok agyába. A tanár-diák helyzet ebben a felfogásban egyértelműen hierarchikus, leképezi és újra is termeli a társadalmi egyenlőtlenségeknél tapasztalható sajátosságokat. A tudás tárgyával a tanuló egyáltalán nem lép közvetlen kapcsolatba, pusztán a tanár leegyszerűsítő, a tanuló szemszögéből sok esetben teljesen életidegen és emellett megkérdőjelezhetetlen narrációján keresztül. Így a tanárral sem kerül párbeszédbe, nincs lehetőség közös gondolkozásra.

Az oktatási rendszer azonban nem csupán ez által a mechanizmus által tartja fenn ezeket az egyenlőtlenségeket. Míg az iskola általában azt állítja magáról, hogy egy minden diák által egyenlő mértékben hozzáférhető, demokratikus tér (Hooks 1994), ahol mindenkinek az egyéni erőfeszítésén múlik, mennyi tudást sajátít el, a valóságban az osztályviszonyok nagyon is jelen vannak az oktatásban. Pierre Bourdieu (1978) a francia oktatási rendszerről írt munkájában mutatja be, hogy az iskolarendszer hogyan termeli újra a társadalmi egyenlőtlenségeket. Megállapítja, hogy az iskola számos esetben olyan tudást jutalmaz, melyeket a középosztálybeli diákok otthonról, a családból hoznak. Az iskola, és ezáltal a tanár értékrendje ugyanis a közép- és felső középosztály értékrendje, és célja ennek az értékrendnek (melyet nevezhetünk „műveltségnek”) az átadása és megerősítése – a „megfelelő” közeg számára. Ebben a helyzetben a munkásosztálybeli diákok eleve hátránnyal indulnak, és mire elsajátítják a középosztálybeli „műveltséget”, sokszor behozhatatlanul „lemaradnak”.

Annak érdekében, állítja Freire, hogy ezen a működésmódon változtathassunk, és megalkothassuk a felszabadítás pedagógiáját, először is meg kell változtatni az oktatás szereplőinek a viszonyát.

Tudatosítani kell, hogy nem tanár van és diák, hanem mindkét oldalon egyszerre tanuló és tanító emberek. Ha ezt elfogadjuk, akkor rögtön kiderül, hogy a világ nem „kész” és rögzített, nem lehetséges csupán egy perspektívából szemlélni – ezáltal megszűnik az alá-fölérendelt viszony, és (a tanár narrációja helyett) a két fél párbeszédet tud folytatni egymással. Egy ilyen megismerési folyamatban pedig szükségszerűen szerepet fog kapni a kritikus gondolkodás – minden részt vevő fél számára. Ekkor lehetőség van az iskola értékrendjébe másfajta kulturális, társadalmi szempontokat is behozni, azokról újszerű módon gondolkodni – és kritikát gyakorolni a fennálló hierarchiával és egyenlőtlenségekkel szemben.

A kritikai pedagógia elméletét a gyakorlatba átültetni nem magától értetődő, különösen a magyar oktatási rendszer létező keretei között. A Deviszontban azonban lehetőségünk van az ilyen megközelítéstől szabadon olyan közösségépítést és közös tanulást folytatni, amely a kritikai pedagógia fent vázolt alapvetésére épül. A következő fejezetben ezt a folyamatot kívánjuk bemutatni.

MŰKÖDÉSI ALAPELVEK A DEVISZONTBAN

Most röviden bemutatjuk azokat az alapelveket, melyek mentén a Deviszont működése szerveződik. Ezek az alábbiak: facilitátori szerepfelfogás, a tudás demokratizálása, társadalmi cselekvésre ösztönzés, a saját kultúrához való pozitív viszony erősítése, közösségiség, élményalapú tanulás.

Mindenki tudása értékes – röviden a facilitátorszerepről

A Deviszont Közösségi Térben nincsenek tanárok és diákok – és nem pusztán azért, mert a szó klasszikus értelmében nem folytatunk oktatást. Azt a szerepet, amit a szervezők betöltenek egy-egy foglalkozáson, leginkább a facilitátor szóval lehet jellemezni: a feladatunk az, hogy segítsük a közös tudás kialakulását. A tanulás minden esetben közösen zajlik: mindannyian részt veszünk a játékokban, kvízekben, együtt nézzük meg a filmeket, mi is vágunk, ragasztunk,

rajzolunk. Közben pedig kérdezünk – nem feleltetve, hanem segítő módon. A segítő kérdések célja egyrészt, hogy elgondolkodtassanak, felszínre hozzanak olyan megközelítéseket, amik adott esetben nem feltétlenül merülnének fel; másrészt általuk mindenkinek lehetősége lesz megosztani a tudását, tapasztalatát, érzéseit az adott témában. Habár a facilitáló kérdések mindig strukturálják a beszélgetést valamilyen formában, ez a módszer mégis lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők szabadon alakítsák a beszélgetés menetét, új irányokba terelve azt.

Ezek a facilitáló kérdések többfélék lehetnek, az adott témától, a foglalkozáselem jellegétől és a szituációtól függően (vonatkozhatnak az adott videóra/képre/szövegre, amit feldolgozunk, vagy a véleményüket, preferenciáikat tárhatja fel stb.). Néhány példa:

A VÁROS projekt kapcsán, amikor különböző korszakokból Budapest-térképeket elemeztünk

- Ha összehasonlítjuk a különböző térképeket, milyen változásokat vesztek észre, mi lehet ezeknek az oka?
 - Van-e olyan dolog ezek között, ami ha most nem lenne, nem hiányozna nektek? Van-e olyan dolog, ami eltűnt, pedig jó lenne, ha most is lenne?
- A KULTÚRÁK projektben, egy stand-up videó után
 - Mi a véleményetek arról, hogy egy roma srác a humor eszközével mutatja be a romákkal kapcsolatos sztereotípiákat? Milyen sztereotípiák jelennek meg?
 - Szerintetek egy roma származású ember milyen munkahelyeket, állást kaphat? Hol tud elhelyezkedni?

A facilitátorszerep tehát egyrészt segít lerombolni a tanár-diák hierarchiát, másrészt lehetőséget ad arra, hogy a facilitátor valamit *ne tudjon*. Egy olyan párbeszédbe, ahol a két fél egyenlő résztvevő, belefér az, hogy a facilitátor valamilyen kérdésre nem tud válaszolni, valamihez nem ért. Egyrészt mert lehet, hogy a beszélgetés többi résztvevője tud válaszolni a kérdésre; de ha nem, akkor bevonunk egy „külső” szereplőt, aki szakértője az adott témának (legyen az bicikliszerelés, break-tánc vagy munkavállalói jogok), akitől mindannyian közösen tanulunk.

A hozzánk járó fiataloknak sem kell a „diák” szerepébe bújniuk. Nem kérdezi senki vissza tőlük az előzőekben tanultakat, és nem támasztunk feléjük olyan elvárást, hogy mekkora részét „kell” elsajátítaniuk annak, ami elhangzik. Ehelyett megmutathatják, hogy mi az, ami érdekli őket, milyen témákkal foglalkoznának szívesen, vagy mi az, amiről többet szeretnének tudni. Alapvetésünk, hogy a Deviszontban mindenki tudása értékes, amit a gyakorlatban is érvényesítünk. A foglalkozások az ő érdeklődésüket tükrözik, és a közösség aktív részvételére építenek. Ezáltal lehetőség nyílik olyan témák megjelenítésére, kérdések különböző szemszögből történő vizsgálatára, melyekre az iskolában nincs sem tér, sem akarat. Itt azonban arról a kultúráról beszélünk, amelyet ők megélnék és fogyasztanak, a valósághoz abból a nézőpontból közelítünk, amelyből a hozzánk járók szemlélik a világot – így oly módon tudunk érvényes állításokat tenni a világról és a globális történésekről, amelyben mindenkinek a tudása, tapasztalata megjelenhet.

A tudás demokratizálása: társadalmi témák
és különböző értelmezési szintek

A Deviszontban többalkalmas foglalkozásokon (hosszú távú, 3 alkalmas projektek) tanulunk azokról a témakörökről, amiket előzetesen a fiatalokkal együtt a félévtervező alkalmon kiválasztottunk. Félévtervezésnél mindenkinek lehetősége van öt érdeklő témákat mondani (pl. természet, álláskeresés, függőségek, városi nevezetességek), aztán kis csoportban, facilitáló kérdések segítségével ezeket bontjuk közösen tovább altémákra. Így áll össze, hogy milyen kérdésköröket fogunk érinteni egy-egy projekt során. Pár téma, amivel eddig foglalkoztunk: munka, vallás, elmúlás-halál, élelmiszeripar, iskola, jóllét és mentális betegségek.

Amikor facilitátorként megtervezzük, hogyan fogjuk feldolgozni a témát (gyakorlatokat, játékokat, kérdéseket találunk ki), akkor figyelünk arra, hogy különböző értelmezési szinteket kapcsoljunk össze – ez a kritikai pedagógiai gyakorlatunk egyik fontos eleme. Azt a módszert alkalmazzuk, hogy az általánostól haladunk a személyesig, a személyestől a rendszerszintig: a feldolgozás során a témához a

fiatalok tapasztalatára és tudására építve közelítünk, majd közösen megvizsgáljuk, hogyan van jelen az ő életükben, személyesen hogyan érintettek a kérdésben. Ez kapcsolódási pontot ad számunkra, amire építve tudunk beszélni a téma társadalmi jelentőségéről: összefüggéseket keresünk, kérdéseket és állításokat fogalmazunk meg, az egyéni esetekből mintázatokat, rendszereket bontunk ki és értünk meg. Ez a megközelítés segít abban, hogy megmutassuk: a társadalomról és a világról való gondolkodásnak különböző formái lehetségesek, ami nem csak az értelmiség kiváltsága.

Elismerjük azt is, hogy mindenki másképp tanul, ezért a foglalkozások során használt tanulási formákat (kis- és nagycsoportos feladat, páros és önálló munka) váltogatjuk, valamint figyelünk arra, hogy az adott témát különböző módszerekkel – pl. művészeti és drámai elemeket használva – dolgozzuk fel, elmozdulva ezzel a beszéd- és írásközpontú közoktatástól.

A ZENE projektnél általánosságban beszéltünk arról, hogy ki milyen zenei stílus lenne, majd foglalkoztunk a műfajok történelmi gyökerével és társadalmi jelentőségével, a punk és a rap politikához fűződő viszonyával. Sokszor vesz spontán irányt a foglalkozás, így esett szó például a *System of a Down* együttes kapcsán az örmény népirtásról vagy a punk és a munkásosztály kapcsolatáról. A projektet zenészek bevonásával csináltuk végig, az utolsó alkalmon rapszöveget írtunk a saját életünkről, kézzel készítettünk hangszereket, majd közösen felvettünk egy teljes számot. Hasonló művészeti alkalmak során beszélgettünk az orosz realizmusról vagy a külvárosi panelek esztétikájáról is.

Az ÉLELMISZER projektnél megvizsgáltuk, mekkora utat tesz meg egy-egy ételmyszer, míg az asztalunkra kerül, és ennek milyen következményei vannak. A hozzánk járók közül sokan képzésük által kapcsolódnak az ételmyszeriparhoz, ezért a Lépj egy lépést előre szerepjátékon³ keresztül néztük meg, hogy a különböző, ételmyszerrel foglalkozó munkakörökben mennyiért és milyen körülmények között

3 Ebben a játékban mindenki kap egy szerepkártyát, ami alapján a résztvevők elképzelik, hogy abban a szerepben milyen az életük, az otthonuk, a munkájuk, a környezetük. Ezután felállnak egymás mellé egy képzeletbeli vonalra. A játékvezető különböző szituációkat olvas fel (pl. lépjen egy lépést előre az, akinek sosem voltak komoly anyagi gondjai), a résztvevők pedig végiggondolják a szerepüket, és eszerint lépnek, vagy

dolgoznak emberek, hogyan kerülhetnek kiszolgáltatott helyzetbe, és miért függ ez össze a társadalmi státusszal. Ezek az alkalmak lehetőséget adnak arra, hogy állításokat fogalmazzunk meg magunkról és a világról, hogy sok szinten érintsünk és kössünk össze témákat.

Társadalmi cselekvésre ösztönzés, a változás elmélete

Mivel abból indulunk ki, hogy az oktatás feladata a társadalmi változás elősegítése, pedagógiai gyakorlatunkban a társadalom értelmezése, a tapasztalatokból való következtetések levonása és új tudás megteremtése mellett célunk az is, hogy az igazságtalanul működő rendszerek megváltoztatásán gondolkodjunk. A struktúrák érzékelése és megértése után az átalakítására irányuló figyelem alkotói tevékenység, képzeleti munka. Az elnyomás struktúrái az ember képzeletét is börtönbe zárják, míg a kritikai pedagógia a gondolatok felszabadításáról is szól: közösen újat álmodunk.

Figyelünk arra, hogy olyan inspiráló példákat ismertessünk meg a fiatalokkal, amelyek bizonyítják, hogy lehetséges változtatni: gyakran látunk vendégül különböző kezdeményezéseket, civil és érdekvédelmi szervezeteket.

Például a MUNKA projektben olyan kérdésekről beszéltünk, mint a munkaerő-vándorlás, és a globális munkaerőpiac hatásait vizsgáltuk az Audi és a H&M példáján keresztül. A fiatalok munkatapasztalataira reagálva a harmadik alkalommal egy szakszervezeti aktivistával közösen beszélgettünk és végeztünk helyzetgyakorlatokat azzal kapcsolatban, hogy mit lehet tenni akkor, ha munkahelyi visszaéléseket tapasztalunk, hogyan lehet szerveződni a jogainkért és érdekérvényesítéssel változtatni a munkavállalók kizsákmányolásán alapuló gyakorlatokon.

nem lépnek. Bővebb leírás itt található: http://methodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf

Tudatosítás és saját kultúrához való pozitív viszony

Ahogy a társadalomban lévő viszonyokat és egyenlőtlenségeket elismerjük és beépítjük a tanulási folyamatunkba, úgy őszintén beszélünk arról is, hogy az egyenlőtlenségek milyen formában vannak jelen az életünkben. Azt akarjuk megerősíteni a fiatalokban, hogy az ember osztályhelyzete összetett folyamatok (pl. hibásan működő társadalmi rendszer, hiányzó társadalmi/politikai akarat stb.) eredménye, nem pedig egyéni kudarc. Segítünk egymásról leemelni azt a terhet, hogy az éppen uralkodó közvélemény tükrében szemléljük és ítéljük magunkat, teljesítményünket – hogy mi írassuk meg a saját történetünket.

Emellett azokból a témákból és érdeklődési körökből merítünk, amiket a fiatalok hoznak, azokkal a kulturális termékekkel dolgozunk, amiket ők fogyasztanak. A tudomány művelése és a kutatói munka nem azt jelenti, hogy az értelmiség által kijelölt tárggyal foglalkozunk, hanem magát a módszert és hozzáállást: morális kérdésekről Immanuel Kant filozófiája és a *Witcher 3* videojáték alapján is lehet beszélni. (A Deviszontban mindkettőről volt már szó.)

Közösségiség, rítusok és egy biztos pont

A kritikai pedagógiai szemlélet mentén figyelünk arra, hogy a térben a fiatalok megtapasztalják a közösségben létezés értékét és pozitívumait – ahogy a Deviszontban a tanulási folyamat is közösségben történik. Fontos, hogy elfogadó, demokratikus közeget hozzunk létre, ahol mindenki biztonságban érzi magát, ahol új barátságok születnek, ami az egymás iránti szolidaritáson alapul, és ami biztos pontként jelen van a fiatalok életében. Minden tanulási folyamat első lépésének a fizikai szükségletek kielégítésének kell lennie: éhesen nem lehet figyelni. A napunkat ezért közös főzéssel indítjuk, az ételt utána egy nagy asztalnál elfogyasztjuk. Sokszor maga az étel is kapcsolódik a nap témájához, például amikor különböző kultúrákkal foglalkoztunk, akkor készítettünk bodagot, dán palacsintát.

A közösségben gondolkodás azt is jelenti, hogy figyelünk arra, hogy a tagjaink hogyan vannak jelen aznap: milyen hatások érték őket, milyen a közhangulat, pörgősek vagy épp fáradtak – utóbbi befolyásolja

a foglalkozások menetét is. A napot az étkezés után nyitókörrel kezdjük, amikor körben ülve, egymást meghallgatva mindenki elmondja, hogy van és hogyan telt a hete. Ilyenkor szoktunk ráhangolódni az aktuális projekt témájára is, egy hozzá kapcsolódó felvezető kérdéssel. A nap végén a foglalkozást zárókörrel fejezzük be, ahol visszajelzünk egymásnak az alkalomról, elmondjuk, mi működött jól, miről lehetett volna még beszélni. Mindkét körben úgynevezett beszélő tárgyat (nálunk egy plüsst, Áfonyát) használunk, ami a koncentrációban segít: körbeadogatjuk egymásnak és mindig annál van a szó, akinél az Áfonya. Ezek a körök segítenek megélni azt az érzést, hogy a közösség tagja vagy, fontos vagy és figyelnek rád. Nem egyszer fordult elő az is, hogy ilyenkor a fiatalok segítő tanácsokkal látták el egymást. A közösségi rítusok segítenek strukturálni a foglalkozást is.

Egy-egy példa nyitó- és zárókörkérdésre a MUNKA projekt kapcsán:

- Hogy vagy, milyen volt a heted? Szerinted mikortól számít valaki felnőttnek?
- Volt-e új infó a mai alkalommal? Mi lehetne a mai alkalom jelszava?

Élménypedagógia

A kritikai pedagógiához szorosan kapcsolódó módszerek és gyakorlatok mellett az élménypedagógia is fontos szerepet játszik a foglalkozások felépítésében; ennek a pedagógiai irányzatnak az alapja a közvetlen tapasztalás, valamint az aktív cselekvésen keresztüli tanulás (Molnár 2013). Ezt két módon igyekszünk érvényre juttatni a foglalkozásokon: egyrészt a konkrét projektfeladatok esetében a beszélgetés mellett minél több kreatív és/vagy mozgásos tevékenységet tervezünk, amelyek más típusú részvételt igényelnek, mint egy nagycsoportos vagy kiscsoportos diszkusszió; másrészt törekszünk arra, hogy minden alkalmon szülessen valamiféle produktum, ami az adott témára reflektál. Például amikor (a később bemutatott) iskola témájú projektben a szerintünk ideális iskoláról volt szó, akkor a csapat egy része makettet készített arról, hogy szerintük hogyan kellene kinéznie ennek az iskolának, míg egy másik része álláshirdetést írt a leendő tanároknak; a zenéről szóló projektben készítettünk magunknak hangszereket, valamint szöveget írtunk és zenei alapot

készítettünk egy zeneszámhoz stb. Hiszünk benne, hogy ezáltal nem csupán nyoma marad mindannak, amiről a nap folyamán szó volt, hanem az ilyen típusú élményalapú tanulás segíthet azoknak is, akik a hagyományos tudásátadási formákkal nehezebben tudnak új információkat befogadni – különösen, mivel a produktum változatos formát ölthet, és viszonylag szabadon adaptálható, az aktuális projekthez és a résztvevők habitusához igazodóan.

FOGLALKOZÁSTERV

A foglalkozásterv vázlata, amit bemutatunk, az ISKOLA projekt harmadik alkalmához készült. A projekt megelőző két alkalmán a tudásról, tanulásról, az agy működéséről volt szó, valamint az oktatási rendszerek, iskolák általános történetéről, történelméről. A záró alkalmon oktatást érintő híreket dolgoztunk fel, majd a közösségünk számára ideális iskolát képzeltük el és alkottuk meg. Megépítettük az épületét, megterveztük a tantárgyait, álláshirdetés formájában fogalmaztuk meg, milyen tulajdonságokkal rendelkeznének pedagógusaink és tapétaragasztóval lefestettük, milyen érzés lenne oda bejárni.

Téma: Ideális iskola

14.00–15.30. Megérkezés a térbe:

- ételkészítés, csocsó, beszélgetés, társas

15.30–16.00. Nyitókör:

- Hogy vagy, milyen volt a heted? Mi az, amit szerinted mindenképp tanulni kellene az iskolában?

16.00–17.00. Hírszínház:

- Itt a Hírszínház módszerével a közelmúltban történt oktatásról szóló híreket, cikkeket elemeztünk. A cikkeket kinyomtattuk és a földre raktuk, mindenki kiválasztotta azt, ami valamiért megérintette. Ezután kis csoportban átbeszéltük, kinek miről szól a cikke, és miért azt választotta, majd az volt a feladat, hogy csináljanak egy közös szobrot, állóképet vala-

melyik szöveg alapján. Ezt bemutatták a többi csoportnak, akik közben címet adhattak a képnek. A gyakorlat alatt végig facilitáló kérdések segítségével beszélgettünk a cikkekről.

Négy téma alapján válogattunk cikkeket:

- 1. Jó példák
 - *Elkezdtek nem tantárgyakban gondolkodni a református iskolák*
- 2. Véleményütköztetésre alkalmas témák
 - *Nem mindenki fogja 90 százalékosra írni a középiskolai felvételit, de ez nem baj*
- 3. Oktatási rendszer problémái
 - *A gyerekek kétharmada szerint haszontalan, amit az iskolában tanulnak*
 - *Történelmi ítélet: kártérítés jár a gyöngyöspatai gyerekeknek a szegregáció miatt*
- 4. Önszerveződés
 - *Több tízezer ember vonult ki az utcára a Tanítanék mozgalom felhívására*
 - *Ahogy igény volt rá, 15 perc szünetet tartottunk.*

17.00.–18.00. Produktum - ideális iskolánk

- Felvezetés: különböző részekből áll össze a jövő iskolája, kis csoportban dolgozunk. Megkérdeztük a fiatalokat, ki melyik csoportban lenne szívesen és kértük őket, hogy egyenlően legyenek elosztva. Mindegyik csoportot facilitátor segíti.
- 1. ÉPÍTŐ csoport: Iskolaépület ábrázolása építőkockából. Csinálhatnak hozzá alaprajzot, tervezzék meg, milyen terek lesznek benne.
- 2. KREATÍV csoport: Hogy érzik magukat az emberek ebben az iskolában? Tapétaragasztóval és festékekkel ábrázolják egy képen.
- 3. KOMMUNIKÁCIÓS csoport: Írjanak egy álláshirdetés-szerű szöveget arról, hogy milyen tanárokat várnak az iskolába. Adjunk nekik támpontokat, hogy hogyan néz ki egy ilyen álláshirdetés.
- 4. MÓDSZERTANI csoport: Képzeletbeli „órarend” összeállítása. Találják ki, hogy milyen dolgokat tudnak csinálni az iskolában, milyen speciális foglalkozásokra lehet járni, hogy néz ki egy tanítási nap.

18.00–18.10. Szünet18.10–18.40. Bemutató és zárókör:

- Képzletbeli órarendből te melyiket választanád, melyik érdekelne? Hogy érezted magad a mai napon?

18.40–19.00. Közös pakolás, elköszönés, utolsó csocsó

LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE – HOGYAN SZERVEZZ KRITIKAI KÖZÖSSÉGI TERET?

Az alábbiakban röviden összeszedtük, milyen lépések voltak fontosak számunkra a közösségi tér létrehozásához.

1. Nincs mire várni – lépj egy nagyot előre!

A Deviszont alapötlete egy hétköznapi estén fogalmazódott meg, amikor két lány az oktatási egyenlőtlenségeken bosszankodott. Elkezdtek ötletelni arról, hogyan lehetne másképp, és egyre inkább elköteleződtek egy új oktatási program mellett – az ötletből terv lett. Kellott hozzá a hasonló világlátás és némi tapasztalat, de leginkább a felismerés és döntés, hogy nincs mire várni, magunknak kell létrehozni azt, amiben hiszünk, mert ha mi nem csináljuk, más nem fogja. Ha van egy ötleted, hajrá!

2. Kell egy csapat – szervezz magad köré embereket!

Mit csinál együtt a filozófus, a gyógypedagógus, a jogász, a szociális munkás és a társadalomtudós? Közöségi teret. Az ötletünk megvalósításához több emberre volt szükség az új szempontok behozatala és az előttünk álló munka mennyisége miatt. Amikor heten lettünk, egy alakuló gyűlésen átbeszéltük, ki milyen motivációval, tapasztalattal érkezett – megosztottuk egymással például azt, hogy milyen iskolába jártunk, hogy éreztük ott magunkat. Ezután idővel közös víziónk lett arról, hogy milyen társadalomban szeretnénk élni, és missziónk, hogy a Deviszont hogyan fog hozzájárulni ehhez a változáshoz. Azóta is évekre előre megtervezett stratégia alapján működünk.

Három dolog, ami nekünk segített:

- egymás tudásának elismerése, a sokszínűség mint érték;
- tudatos és demokratikus szervezeti kultúra építése: rendszeres heti találkozók, konszenzusos döntéshozatal, annak tiszteletben tartása, hogy ki hogyan szeret és tud dolgozni;
- szolidaritás a gyakorlatban: kezdettől figyelünk arra, hogy visszajelzéseket adjunk egymásnak, tiszteletben tartjuk a másik határait, hogy ne zsákmányoljuk ki egymást és önmagunkat.

3. Tapasztalatcserék, kutatómunka és a spanyolviasz esete

Miután körvonalazódott, hogy egy olyan közösségi teret szeretnénk létrehozni, ahol az iskolától eltérő formában lehet tanulni, elkezdtünk utánanézni, hogy itthon milyen jó gyakorlatok működnek. Végül nyolc tanodát és ifjúsági teret látogattunk meg, akik tapasztalataikkal, tanácsaikkal segítettek kialakítani pedagógiai módszertanunkat. A találkozók kapcsolatépítés szempontjából is fontosak voltak.

4. Önképzés és pedagógiai módszertan

A tapasztalatcserékkel párhuzamosan dolgoztunk a pedagógiai módszertanunkon, amit a mai napig alakítunk. A kritikai pedagógia filozófiájában céljainkra és értékeinkre ismertünk, így ennek a módszertanát kezdtük el kutatni, részt vettünk a Közélet Iskolája Felszabadítás pedagógiája nevű képzésén. Így mire megnyitottunk, már volt egy alpmódszertanunk. A fejlesztésekről szóló alkalmakat beépítettük a mindennapi működésünkbe, új tagjainknak alapozóképzést tartunk.

5. A kezdőtőke megteremtése

Alulról építkező szervezeteknél a jolly joker kérdés: honnan lesz minderre pénz? Fontosnak tartottuk, hogy minél kevésbé függjünk pályázati forrásoktól, egyrészt induló szervezetként kevesebb az esély a nyeresésre, másrészt szeretnénk volna elkerülni, hogy pályázati kiírásokhoz kelljen igazítani a működésünket. A hely beindításához szükséges kezdőtőkét közösségi és szakmai programok szervezésével teremtettük meg, és azóta rendszeresen szervezünk adománygyűjtő kampányokat, melyekkel támogatókat gyűjtünk magunk köré.

Ahogy hiszünk abban, hogy mindenki tudása értékes, úgy abban is, hogy mindenki munkája értékes, amit anyagilag is el kell ismerni.

A fenntarthatósághoz fizetett munkaerőre van szükség – mi jelenleg három főt tudunk foglalkoztatni.

6. A formális szervezetté válás rögös útjai

Minden hivatalos formában működni kívánó szervezet életében eljön az a pillanat, amikor bensőséges viszonyt kell kialakítania a birosag.hu-val. Nem kell minden csoportnak hivatalos szervezetté válni, de nekünk fontos lépés volt ahhoz, hogy ki tudjunk bérelni egy helyet, vagy hogy lehessen minket támogatni. Mi a legtöbb dologban jogászoktól kértünk segítséget.

7. Kell egy hely – Kispest

Ahhoz, hogy megfelelő helyet találjunk a közösségi térnek, különböző szempontokat határozzuk meg – szakképző iskolák és hasonló kezdeményezések jelenléte, helyismeret – amelyek alapján terepszemlét tartottunk, majd Kispestre esett a választásunk. Miután utánajártunk a kerületben bérelhető önkormányzati ingatlanoknak, programunkkal felkerestük az önkormányzatot, akik támogatóak voltak és helyet ajánlottak számunkra. Segítség volt, hogy adománygyűjtő eseményeink miatt ekkorra már cikkek jelentek meg rólunk.

8. Fiatalok toborzása

Kispesti helyünk felújítása után a tér készen állt a fiatalok fogadására: meg kellett terveznünk, hogyan érjük el a célcsoportunkat. Ehhez többféle toborzási stratégiát alkalmaztunk:

utcai szórólapozás kerületi iskolák, plázák előtt;

- kapcsolatfelvétel a helyi fiatalokkal foglalkozó intézményekkel, programunk bemutatása, szóróanyagok kihelyezése;
- alternatív órák tartása szakközépiskolákban: globális egyenlőtlenségek, média és testkép, nemi szerepek témában.

Szerencsések voltunk, mert az első alkalmakra is jöttek fiatalok, akik utána hozták a baráti társaságukat, innentől organikusán növekedett létszámunk. Látogatottságunkat a szomszédunkban működő középiskolának is köszönhetjük.

9. Közös tér, közös felelősség

Miután a fiatalok elkezdték látogatni a helyet, elkezdtük feltérképezni az érdeklődési körüket, hogy arra tudjuk építeni a foglalkozásokat, majd együtt megtervezni a tér életét, közösségünk szabályait. Amint lett egy stabilabb csapat, akik már rendszeresen jártak, a helyet is közösen újra átrendeztük. A fiatalok kezdettől alakítói a közösségi tér életének, így magukénak érzik azt.

10. Rugalmasság, értékelés és újratervezés

Azt tapasztaltuk, hogy nélkülözhetetlen a rugalmasság, újratervezés: ha valami nem megy, nem erőltetjük, változtatunk. Például módszer-tanunk tervezésénél kitaláltuk, hogy ha valaki bejön a térbe, akkor felveszünk vele egy „első interjút”, hogy minél többet tudjunk a fiatal érdeklődési köréről, helyzetéről. Rájöttünk, hogy ez a valóságban életszerűtlen és mesterkélt, organikusan sokkal könnyebben működik.

ÖSSZEGZÉS HELYETT – AKIK A TÖRTÉNETÜKET MAGUK ÍRJÁK

Ezt a tanulmányt a deviszontos fiatalokat bevonva készítettük el, többször beszélgettünk velük az oktatásról, idézeteink ezekről az alkalmakról származnak. Az egyik ilyen alkalom az alábbi párbeszédrel zárult – azt gondoljuk, jobban összefoglalja munkánk és pedagógiánk lényegét, mint bármi, amit le tudtunk volna írni.

J.: Azt hittem, hogy arról fogunk beszélgetni ma, hogy tényleg, hogy hogy változtassuk is meg [az oktatást].

Facilitátor: Nem arról beszélgetünk most?

J.: Arról beszélgetünk, hogy mit kéne, meg hogy miért, de azt hittem, arról lesz szó, hogy mit teszünk mi.

B.: Először minden gondolati síkon dől el.

Facilitátor: Következő alkalom lehetne az, hogy akkor itt lesznek előttünk ezek a problémák és megnézzük, hogy akkor mit tudnánk mi kezdeni vele, hogy más legyen.

J.: Az jó lenne, mert akkor az olyan lenne, mint ez az egész Deviszont kezdeményezés, de akkor tényleg nekiállunk és megváltoztatjuk az oktatást.

K.: Jól van.

J.: Ami nem fog sikerrel járni.

K.: Ne így állj hozzá, minden áldott nap manifestáljuk papírra...

J.: *Én nem így állok hozzá, hanem persze rengeteg szarság jönne, és folyamatosan... és mi még akkor is csinálnánk, és csinálnánk és akkor se lenne jó, de mi csinálnánk!*

Facilitátor: *De ez a lényeg, nem?”*

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bourdieu, Pierre (1978): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: *A társadalmi egyenlőtlenségek újatermelődése*. Gondolat.
- Cannella, Gaile Sloan – Viruru, Radhika (2004): *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. Routledge-Falmer.
- Coleman, Kevin – Lanie Depp – Kimmy O’Rourke (2011): *The Educational Theory of Nel Noddings*. Interneten: <https://www.newfoundations.com/GALLERY/Noddings.html> (Letöltve: 2021.02.10.)
- Eduline.hu (2020): Idén tovább nőtt a szakképzésbe jelentkező nyolcadikosok száma. Interneten: https://eduline.hu/felnottkepzes/20200502_szakkepzesben_tovabbtanulok_szama (Letöltve: 2021.02.10.)
- Fehérvári Anikó (2014): *A szakmai képzés és társadalmi átalakulás*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Foucault, Michel ([1970] 1991): A diskurzus rendje. In: *Holmi*, Vol. 3. No. 7.: 868–889.
- Foucault, Michel ([1983] 1994): A szubjektum és a hatalom. In: *Testes könyv II*. Szerk.: Kis Attila Atilla – Kovács Sándor – Odorics Ferenc. Ictus.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum International Publishing Group.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Hooks, Bell (1994): Confronting class in the classroom. In: *The critical pedagogy reader*. Szerk.: Darder, Antonia – Baltodano, Marta P. – Torres, Rodolfo D. Taylor & Francis.
- Illich, Ivan D. ([1971] 2003): „A társadalom iskolátlanítása [részletek].” In: *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Szerk.: Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla. Osiris Kiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal (2018): Statisztikai Tükör 2018. december. 21. Interneten: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1819.pdf> (Letöltve: 2021.02.10.)
- Lannert Judit (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése. A módszertani kritikák tükrében. In: *Educatio*, Vol. 24., No. 2.: 18–29.
- Mártonfi György (2019): Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. In: *Educatio*, Vol. 28., No. 2.: 240–254.

Molnár Péter (2013): Töprengések az élménypedagógia fogalmáról. In: *Magiszter*, Vol. 11. No. 2.: 90-94. Interneten: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/8.pdf> (Letöltve: 2021.02.10.)

Noddings Nel (2015): *The Challenge to Care in Schools, 2nd Edition*. Teachers College Press.



A TUDÁS ERŐT AD!

Csoszó Gabriella, Fernengel Ágnes és Udvarhelyi Tessza

„A DEMOKRÁCIA NEM FŐNÉV, HANEM IGE. CSAK AKKOR VAN, HA CSINÁLJUK!”

POLITIKAI OKTATÁS A KÖZÉLET ISKOLÁJÁBAN

Ebben a cikkben a Közélet Iskolája politikai oktatási munkáját mutatjuk be, aminek célja, hogy egy igazságos és demokratikus társadalomban éljünk, ahol a társadalmi helyzetétől függetlenül mindenki részt tud venni a közéletben. Ennek érdekében a programjainkon az önszerveződésről, érdekvédelemről és mozgalomepítésről tanulhatnak a felnőtt résztvevők. A cikkben kitérünk arra, hogy hogyan jött létre ez az aktivista iskola, milyen oktató-, kutató- és szervezetfejlesztési munkát végzünk, írunk a nehézségeinkről és arról is, hogy mi alapján fejlesztjük pedagógiai programunkat. Végül a Szerveződés alapjai, a Fotózás és aktivizmus és az Önkormányzat és civilek képzéssorozatok példáján keresztül mutatjuk be, hogyan alkalmazzuk a kritikai pedagógiát a gyakorlatban.

A Közélet Iskolája egy közösségi oktató és kutatóközpont, ahol 2014 óta azért dolgozunk, hogy Magyarországon az emberek rendelkezzenek azzal a tudással és azokkal az állampolgári készségekkel, amelyek szükségesek demokratikus intézmények és közösségek felépítéséhez és működtetéséhez. A szervezet Budapesten indult, majd 2018 óta Miskolcon is tartunk képzéseket. Azért dolgozunk, hogy az emberek képesek legyenek kiállni a csoportjuk érdekeiért, hogy egy olyan igazságos társadalomban élhessünk, ahol az érintettek részt vesznek a közös ügyeikről szóló döntésekben, ahol szívesen veszünk részt a közéletben, a politikában.

A Közélet Iskolája egy aktivista iskola, ahol az önszerveződést és érdekvédelmet tanulják egymástól a tenni akaró emberek. Kri-

tikai pedagógiai műhely, ahol a minket körülvevő elnyomási viszonyokat és a lebontásuk módjait közösen fedezzük fel. Közösség, ahol elnyomást tapasztaló és egy igazságosabb világért dolgozó emberek megismerik egymás tapasztalatait egy olyan közegben, ami osztályhelyzettől, fizikai képességektől, kortól, nemtől függetlenül mindenkinek hozzáférhető.

Magyarországon rengeteg tapasztalatunk van arról, hogy hogyan lehet közösségeket építeni, ügyekért és érdekekért kiállni, számtalan társadalmi mozgalmat felépítettünk már, és változtattunk a társadalmon közös erőfeszítéseinkkel. Ezek az erőfeszítések gyakran láthatatlanok; vagy azért, mert nem olyan mozgalmak, mint amelyet a nyugati minták alapján látni szeretnénk (Foa és Ekiert 2017, Gagyi 2018), vagy pedig mert nem teremtik meg a társadalmi emlékezetét ezeknek a közös küzdelmeknek és győzelmeknek. A Közélet Iskolájában ezt a szerveződéssel, társadalmi változással kapcsolatos tudást fejlesztjük és adjuk tovább, szervezőknek segítünk, hogy a tapasztalatban szerzett aktivista, érdekvédő tudásukat tananyagká tudják alakítani, és így tovább tudják adni másoknak a képzéseinken, vagyis aktivista tanárokká váljanak. A munkánkkal teszünk azért is, hogy a közös emlékezetünk részévé váljon a kelet-európai mozgalmi múltunk.

A Közélet Iskolája ma az egyre inkább antidemokratikus, felfelé újraelosztó, szegregáló kormányzati politika mellett működik. A szervezet indulása óta sokat változott a társadalmi-politikai helyzet, amihez folyamatosan alakítjuk a képzéseinket, programjainkat, hogy továbbra is politikailag releváns, gyakorlatban használható tudást osszunk meg. Komoly kihívás ebben a társadalmi-politikai környezetben olyan alulról szerveződő csoportokat építeni, mint akikkel mi is dolgozunk, miközben a mozgalmakat és civil szervezeteket rendszeresen politikai támadások is érik. Mi ahhoz adunk teret, hogy ebben a nehéz helyzetben is működő megoldásokat keressünk, módokat, ahogy a társadalmi változásért tehetünk, és hogy láthatóvá tegyünk egymás számára a közös társadalmi célokért dolgozókat.

Ebben a cikkben a Közélet Iskolája eddigi történetéről, a kritikai pedagógiai filozófiánkról és módszertanunkról írunk, majd bemutatjuk a munkánkat három konkrét képzéssorozaton keresztül, amelyek érzékletes példái a szerteágazó politikai és állampolgári oktatási munkának.

MOZGALMI ISKOLA

A Közélet Iskolája a lakhatási mozgalomból nőtt ki, A Város Mindenkié csoport (AVM) belső képzéseiből vált önálló iskolává. A Város Mindenkié egy informális, alulról szerveződő érdekvédelmi csoport, amelyben 2009 óta hajléktalan emberek és középosztálybeli szövetségeseik küzdenek azért, hogy mindenkinek méltó lakhatása legyen Magyarországon. Az AVM körül zajló tudatos mozgalompépítés részeként több önálló szervezetet is létrehoztak az aktivisták, amelyek ugyanazért a vízióért, hosszú távú társadalmi célért dolgoznak más-más eszközökkel, egymás munkáját kiegészítve és támogatva. Így áll mostanra az AVM családnak is hívott kör az alapszervezet mellett az Utcáról Lakásba Egyesületből, ami elsőként lakhatás modellprogramjával hajléktalan vagy lakásszegénységben élő embereknek biztosít lakhatást, és példát mutat ezzel az államnak is a lakhatási válság kezelésére, az Utcajogászból, ahol önkéntes jogászok lakásszegénységben élő embereknek nyújtanak jogi segítséget, és a fiatalabb AVM Pécsből. Az AVM család részeként alapította Udvarhelyi Tessza és Dósa Mariann a Közélet Iskoláját, amit az AVM Akadémia nevű belső szervezeti aktivista és érdekvédelmi képzések kinyitására hoztak létre (bővebben az AVM családról lásd Udvarhelyi [2016]). Önálló szervezatként az Iskola továbbra is képzést nyújt a lakhatási mozgalom tagjainak, de emellett szélesebb körben terjeszti is az AVM-ben felhalmozott tudást. Az évek során a témáinkat és a képzőink körét bővítve egyre több szervezetben felhalmozott tudást vontunk be a képzéseinkbe (pl. Szegedi LMBTQ Közösségért Csoport, Eleven Gyál, Deviszont Közösségi Tér, Civil Kollégium Alapítvány, C8 – Civilek Józsefvárosért), a résztvevők tapasztalataival ötvözve.

A célunk az, hogy olyan Magyarországot hozunk létre, ahol folyamatosan törekszünk a javak egyenlő és igazságos elosztására, ahol az emberek számára fontos az igazságosság és a szolidaritás, amelyben értik és értékelik a demokratikus működést, és ennek megfelelően működtetik a közösségeiket és az intézményeiket. Ahol az emberek képesek kritikusan értelmezni a társadalmi folyamatokat és a saját helyzetüket, kiállnak saját és mások érdekeiért is, tudnak közösségben dolgozni a társadalmi változásért. Olyan Magyarországon szeretnénk élni, ahol az emberek olyan szervezetekbe és mozgalmakba szerveződ-

nek, amelyek osztály- és etnikai határokon átlépő szövetségeket és tömegbázist építenek, amelyek képesek formát adni az elégedetlenségnek. Amelyeknek a társadalmi problémák által érintettek a tagjai és tudatos érdekvédelmet folytatnak. Olyan szervezeteket és mozgalmakat építünk, amelyek stratégiai módon működnek, képesek rendszer szintű változásokat előidézni, és megosztják a mozgalomépítéssel kapcsolatos tudásukat. Olyan országban szeretnénk élni, ahol a politika a közös ügyeinkről és közösségeinkről szóló párbeszéd, vita és döntések színtere, ami nyitott mindenkinek társadalmi helyzettől függetlenül, és ebben az emberek szívesen részt is vesznek.

A Közélet Iskolája mozgalmi háttérintézményként dolgozik e célok megvalósításáért, az alábbi négy alaptervekenységgel:

Állampolgári oktatás

Húszfős csoportokban rendszerszintű társadalmi egyenlőtlenségek, közösségi munka, demokratikus, alulról szerveződő csoportok építése és érdekvédelem témában nyújtunk képzéseket felnőtteknek. Emellett filmklubokat, beszélgetéseket, nyári egyetemeket, aktivista társasjátékeket szervezünk ezekről a témákról. Így egyrészt a rendszerkritikus tudást eljuttatjuk a társadalom minél szélesebb rétegeihez, hogy a hátrányos helyzetű csoportokban minél többen legyenek jól tájékozottak az aktuális politikai kérdésekkel kapcsolatban, és így minél többen tudjanak teljes jogú állampolgárokként, aktívan részt venni a közéletben. Másrészt segítjük az alulról szervező csoportok, mozgalmak, civil szervezetek munkáját, mert rengeteg olyan mozgalmi és önszerveződéssel kapcsolatos tapasztalat és tudás érhető el, amelynek a képzéseink a továbbadását szolgálják, és amelyre mind építhetünk.

Fontosnak tartjuk, hogy mindenki hozzáférhessen a programjainkhoz, így ezek mind ingyenesek, akadálymentes terekben tartjuk minél több eseményünket, szükség esetén szállást és utazási támogatást biztosítunk, valamint ebédet és rágcsálnivalót biztosítunk minden programunkon. Amellett, hogy fontos célunk, folyamatos kihívás is számunkra a hátrányos helyzetű emberek, különösen az iskolázatlan és szegénységben élő emberek elérése a programjainkkal. Meg kell küzdenünk továbbá számos ismert jelenséggel, így például

azzal, hogy a politikai, érdekvédelmi szervezetekben, de a tüntetéseken, politikai akciókban is túlnyomó többségben vannak a középosztálybeli emberek (Mikecz 2020), és azt is tapasztaljuk, hogy az utóbbi években meggyengültek a szegénységben élő emberek olyan politikai szervezetei, amelyeknek tagjai korábban rendszeresen részt vettek a képzéseinken

Mivel a Közélet Iskolája missziója, hogy támogassa azoknak a közéleti részvételét, akik kiszorulnak az aktív politizálás lehetőségéből, folyamatosan dolgozunk azon, hogy új toborzási módszereket, új belépőszintű programokat fejlesszünk, amiket közösségi terekbe, intézményekbe is viszünk. Tudatosan dolgozunk azon, hogy elérjünk új közösségeket és hátrányos helyzetű embereket, akikhez a saját kommunikációs felületeinken nem érünk el. Így a hírlevelünk és a civil szervezeti levelezőlistánkon kívül több kerületi lapban, a Nyomtassteis-ben és a Fedél Nélkül-ben is jelennek meg felhívásaink, rendszeresen plakátolunk közösségi terekben és szociális intézményekben, célzottan ajánljuk szervezeteknek a programjainkat, és ha lehet, alacsony küszöbű toborzó programokat is viszünk közösségekbe, szociális intézményekbe.

Közösségi alapú kutatás

Részvételi akciókutatásokat vezetünk, amelyekben egy hosszú távú közös folyamat során érintettek kutatnak egy társadalmi problémát, a kutatás második felében pedig akciókat is szerveznek, amivel fellépnek a kutatás során feltárt igazságtalanságok ellen. Az akció lehet egy tüntetés, egy kiállítás vagy egy videó is, a lényeg, hogy a csoport döntsön erről is, mint a kutatás összes lépéséről, és a kutatás eredménye társadalmi beavatkozás legyen, ne csak egy szűk körnek írt tanulmány (a részvételi akciókutatásról részletesen lásd: Dósa és Udvarhelyi [2019]).

Stratégiai tervezés

A Közélet Iskolája a képzésekkel nemcsak az új szerveződések katalizátora, hanem a már működő civil szervezetek és mozgalmak

munkáját is támogatja hosszú távú stratégiai tervezés segítségével azért, hogy hatékonyan és eredményesen tudják végezni a munkájukat. Azért, hogy erősítsük az értékeinkhez kapcsolódó szervezeteket, stratégiai tervezéssel segítünk informális és formális civil csoportokat, hogy fejleszteni tudják az érdekvédelmi munkájukat vagy a belső szervezeti működésüket.

Kiadványok

Oktató- és kutatóközpontként nélkülözhetetlen számunkra, hogy elérhetőek legyenek olyan tankönyvek, szöveggyűjtemények, kézikönyvek, amelyek összhangban állnak a küldetésünkkel és tevékenységeinkkel. Ezért egyrészt tananyagokat készítünk, tudományos, politikai szövegek fordításait készítjük el, valamint olvasókönyveket és interaktív oktatási anyagokat fejlesztünk. Emellett olyan kiadványokat készítünk, amelyek a társadalmi mozgalmakról, aktivizmusról, közéletéről és közösségi kampányszervezésről szólnak. Ezzel hiánypótló tudást termelünk a szerveződésről, ami így a közös mozgalmi emlékezetünket is építi. Kiadványaink szerkesztésekor fontos szempont számunkra, hogy a létrejött szövegek iskolázottságtól függetlenül mindenki számára könnyen érthetőek legyenek.

KRITIKAI PEDAGÓGIA ÉS TÁRSADALMI VÁLTOZÁS

A Közélet Iskolája képzései keretet adnak a társadalmi változásról való gondolkodáshoz, eszközöket a szerveződéshez. Kapcsolatot teremtünk a résztvevők között, ami lehetőséget ad a közös ötletelésre és a tapasztalatok megosztására. Oktatási programunk a kritikai pedagógia elvei szerint működik, és a legnagyobb ívű, összesen hatnapos képzésünk is arról szól, hogy ezt a nézőpontot minél többen alkalmazzák a szervezeti és pedagógiai munkájukban.

A kritikai pedagógia célja, hogy a közös tanulási folyamat során a résztvevők felismerjék az őket körülvevő elnyomó társadalmi viszonyokat, és ennek a kritikai tudásnak a birtokában a saját életük tudatosabb irányítói legyenek, és közösen lépjenek fel a társadalmi igazságosságért,

akár a saját ügyükben, akár másokéban (Dósa 2015). Ezt a folyamatot hívja Paulo Freire brazil szervező és tanár, a kritikai pedagógia alapjainak lefektetője, a kritikai öntudatra ébredésnek vagy felszabadulásnak (Freire 1972; magyar szemelvényekhez lásd: Freire 2021).

A kritikai pedagógia önmagában nem egy pedagógiai módszer, hanem a társadalmi változást célzó pedagógia, amelyben a tanulás egy hosszabb távú, közös felfedező folyamat, ami nagyon sokféle alakot ölthet. A mi értelmezésünkben a csoportokkal való közös munka, a szervezetépítés maga is egy pedagógiai gyakorlat, amiben közösen fedezzük fel és formáljuk a társadalmi valóságot. A Közélet Iskolája képzései lazán épülnek csak egymásra, néhány képzésünk egy nagyobb ívet alkot, de önmagában is megállják a helyüket. Emellett minden képzésünk beágyazódik a résztvevők csoportjaiban folyó szervező és pedagógiai munka hosszabb folyamatába.

A Közélet Iskolájában a kritikai pedagógia eszköztárából az értéktelítettségre, a társadalmi változásra törekvésre, az értékes tudás újradefiniálására és a képzeleti munkára helyezük a hangsúlyt. Paulo Freire szerint nincs olyan, hogy semleges oktatás, mindenképp értékeket adunk át az oktatással. Ahogy minden pedagógia, úgy a kritikai pedagógia is szükségszerűen értéktelített, mert célja az igazságtalanságok kritikai vizsgálata és a társadalmi változás (Freire 1972). A saját programjainkon is nyíltan értékvezérelt módon tanítunk arról, hogy nekünk mit jelent az igazságos világ, arról, hogy mi az elnyomás, és hogy ez hogyan jelenik meg ma Magyarországon vagy a világ más helyein. Fontos pedagógiai feladatunknak tartjuk, hogy nyíltan beszélünk politikai kérdésekről, és a bátor és őszinte közéleti kiállást képviseljük a programjainkon, amikor azt látjuk, hogy a mai magyar politikai élet fontos eszköze a megfélemlítés.

A cselekvésre ösztönzéssel a kritikai pedagógiában a tanulás nemcsak megfigyelést jelent, hanem hosszú távú együttműködést és közös cselekvést is. A társadalmi változásra törekvés és a politikai cselekvés bátorítása adja a gerincét a munkánknak, ahogyan azt tanítjuk, hogy az érdekeink melletti bátor közösségi kiállással dolgozzunk a céljainkért, ami hozzájárul a valódi változáshoz, ne pedig személyes kijárással boldoguljunk az adott keretek között. Ehhez szorosan kapcsolódik az, amit képzeleti munkának hívunk, vagyis ahogy Freire is írja, annak a felszabadító ereje, hogy el tudjuk képzelni,

hogy lehetséges a változás a saját életünkben és társadalmi szinten is (Freire 1972). A programjainkon fontos ez a reményt adó emlékezeti és a saját magunk tapasztalataira is épülő munka. Egyrészt annak érdekében, hogy terjesszük korábbi önszerveződések sikereit, ahogyan azt tettük a *Mikor van itt a tettek ideje, ha nem most?!* részvételi akciókutatásunkkal a 20. századi magyarországi lakhatási mozgalmak történetének feltárásával. Másrészt azért, hogy megmutassuk, hogy Kelet-Európában is érnek el önszerveződő csoportok változást, és nem kell feltétlenül „Nyugatra” néznünk ezekért a példákért. Ezt mutattuk be például az összesen másfél évig tartó magyar és kelet-európai mozgalmakról szóló filmklub-sorozatunkkal. Emellett a legnagyobb hatással az van ránk képzőként és a résztvevőkre is, hogy a képzések során megismerjük más tenni akaró emberek lelkesedését és tapasztalatait, hogy azt látjuk, nagyon sokan tesznek hasonló értékekért, és hoznak el változást emberek itt és most (bővebben a „másik Magyarországról” lásd: Udvarhelyi [2018]).

A tanulás, tudás és szakértőség új megközelítése is fontos eleme a kritikai pedagógiai munkánknak, és az a radikális gondolat, hogy minden tudás értékes, és mindenki tud szakértő lenni. Eszerint nem szükséges a mindennapi élet és a tanulás elválasztása, mert azt tanuljuk, amit élünk, és ez megmutatja hétköznapi tudásunk értékét. Ebből következik a tanár és diák közti éles és hierarchikus különbség lebontása is, ami értelmét veszti, ha nem úgy képzeljük el többé a tanárt, mint a tudás egyetlen birtokosát, és a diákot mint tudás nélküli embert. Freire „bankkoncepciónak” nevezi azt a pedagógiát, aminek alapvetése, hogy a diákok fejét mint üres perselyt kell megtöltenie a tanárnak tudással, és ezzel állítja szembe a kritikai pedagógia tanulás koncepcióját (Freire 1972, a „bankkoncepcióról” bővebben magyarul lásd: Deviszont Közösségi Tér 2019, a lapszámban pedig Deviszont Közösségi Tér 2021). Más szóval, ahogy Antonio Gramsci marxista gondolkodó írja: minden ember eredendően művelt, csak fegyelmezetlenül (Dósa 2018). A pedagógus egyfajta facilitátor, aki a tanulást mint közös felfedezési folyamatot vezeti, keretezi a témákat, megosztja a tudását, módszereket ad ennek és a résztvevők tapasztalatainak közös feldolgozásához.

A képzés eközben fordítói munka is. Fordítunk a kritikai társadalomelmélet, a mozgalmi tapasztalati tudás, a közösségszervezői gya-

korlat és időnként még a piaci szervezeteknél felhalmozott szervezet-fejlesztési tudás között. Mindezt lefordítjuk egy olyan nyelvre, ami közérthető, de nem leegyszerűsítő. Amikor ezeket képzési anyaggá formáljuk, akkor saját tartalommal megtölthető keretökké és átélhető gyakorlatokká fordítjuk ezt a tudást. Ehhez kapcsolódik tudástermelési munkánk is, amelynek során könyvek, módszertani anyagok, társasjátékok, beszámolók, vagy a Covid-19-járvány alatt készített online átállási útmutatóinkban tesszük elérhetővé az így létrehozott tudást.

A képzéseinken alapvető az egyenlő viszony, amiben a képzők is aktivisták, elismerik és bíznak a résztvevők tudásában és tapasztalataiban. A tudás értékelése és felismerése ugyanolyan fontos a pedagógiai folyamat másik oldalán is, amikor az aktivista tapasztalatokat képzési anyaggá alakítjuk. Amikor a mindennapi tapasztalatainkról van szó, nehéz meglátni bennük az újdonságot, a taníthatóságot, és elhinni, hogy ez a tudás értékes. Ahogyan a képzéseken segítjük a résztvevők gondolkodási folyamatát, hogy a tudásukat rendszerezve meglássák a saját szakértelmüket az életük egyes területein, úgy ugyanez a folyamat játszódik le, amikor a képzőink a saját tapasztalataikat feldolgozva aktivista tanárokká válnak.

A Közélet Iskolája kritikai pedagógiai munkája egyedi Magyarországon abban, hogy közvetlen módon politikai oktatással foglalkozunk, hogy hátrányos helyzetű és szerveződő felnőtteknek szól, hogy állampolgári oktatási programunk ingyenes és mindenki számára elérhető, és hogy kritikai szemlélettel, értéktelítetten tanítjuk alulról szerveződő közösségek, civil szervezetek építését.

ERŐS MOZGALMAK ÉS KIHÍVÁSOK

Mi alapján tanít egy közösségi, aktivista iskola? A képzési struktúránk alapját az egyik saját részvételi akciókutatásunk eredményei adják, amiben lakásszegénységben élő emberek kutatták a 20. századi magyar lakhatási szerveződéseket. A *Mikor van itt a tettek ideje, ha nem most?!* kutatás egyik eredménye a sikeres lakhatási mozgalmak közös jellemzőinek az összegyűjtése volt (A kutatásból született cikkekhez lásd: Csécsi–Csengei–Dósa–Kleiner–Palotai–Szakmáry–Sziráki–Szombathy–Tomba–Udvarhelyi–Wittmann, 2017a, 2017b).

Ezek alapján úgy gondoljuk, hogy a következő jellemzők írják le az erős mozgalmakat:

- Van társadalmi víziójuk és stratégiájuk: tudják, hova tartanak, milyen társadalomban akarnak élni. Nemcsak valami ellen, hanem valamiért szerveződnek, és van tervük arra, hogy ezt hogyan fogják elérni.
- Tudatosan használják az érdekvédelem eszközeit: ismerik a lehetséges érdekérvényesítő és közösség-szervező eszközöket, és ezeket jól átgondoltan, egymásra építve használják.
- Demokratikusan működnek: a döntéseket közösen, előre lefektetett szabályok szerint hozzák és lehetővé teszik, hogy minél több ember tudjon aktív szerepet és felelősséget vállalni a szervezetben.
- Tömegbázist építenek: sok emberrel vannak kapcsolatban, akiket képesek mozgósítani és akik aktívan hozzájárulnak a mozgalom vagy szervezet építéséhez. Az adott ügyben érintettek vannak a középpontban, vagyis a „velünk beszélj, ne rólunk!” elv minden tevékenységükben érvényesül.
- Képesek és akarnak is szövetségeket építeni más osztályhelyzetű, nyelvű, etnikai hátterű, nemi identitású emberekkel, mert tudják, hogy így erősebbek.
- Radikális eszközöket is használnak: nem riadnak el attól, hogy ha szükséges, akkor az uralkodó szabályokat és normákat is felrúgva álljanak ki az igazukért.
- Jó bennük dolgozni: figyelnek a résztvevők jóllétére is, elismerik a tagok egymás munkáját, és támogatják egymást (Összefoglalva: Diószegi-Horváth [2019]).

Ezek köré a témák köré építjük a képzéseinket, mindig figyelve a minket körülvevő mozgalmi vagy civil közösségi igényekre is. Általában évente ismételjük a képzéseinket, minden alkalommal fejlesztjük a tartalmukat a politikai helyzethez és a felmerülő igényekhez. Így folyamatos kihívás, hogy politikailag releváns, gyakorlatban használható tudást osszunk meg a képzéseinken. Legélesebben az érdekvédelemmel és a médiával foglalkozó képzéseinken látszik, hogy a 2015-ben tartott első képzéseken még egy egészen más társadalmi

környezetben tanítottunk, és sok akkor eredményes eszközt ma már nem reális használni.

A Covid-19-járvány számos kihívást gördített elénk és a résztvevőink elé egyaránt. Az egész működésünket online kellett folytatnunk, és új képzési és szervezési módszertant kellett fejlesztenünk, és továbbadni ezt a tapasztalatot a képzőinknek is. Az online működés azon is változtatott, hogy kiket érünk el a programjainkkal. Azt látjuk, hogy sokat csökkent az iskolázatlan résztvevők elérése, viszont nőtt a mozgássérült, kistélepülési résztvevők és gyerekes anyák száma is a képzéseinken, vagyis vannak, akiknek akadálymentesebbek az online képzések.

A minket körülvevő élettel teli önszerveződő közegben a Közélet Iskolája programjai is találkozási pontot jelentenek, ami élőben alapvető, és online is igyekszünk ezt megteremteni. Ez különösen fontos funkció abban a politikai helyzetben, amikor a civil szervezeteket politikai támadások érik, és jellemző az is, hogy az egyenlőtlen médiaviszonyok miatt sok szervezet munkája láthatatlan marad, ezért a szervezők is elszigeteltnek érzik magukat.

Azt látjuk, hogy a civil szervezetek a legnagyobbak kivételével sok szempontból bizonytalanságnak vannak kitéve, a pályázati működésből fakadóan pénzügyileg bizonytalan a helyzetük; jellemzően időszakos, új programok fejlesztésére (és nem alapműködésre szóló pályázatokra) vannak utalva, melyeknek sokszor alá kell rendelniük a saját céljaikat. Ennél pénzügyileg és politikailag még kiszolgáltatottabb helyzetben vannak azok a szervezetek, melyek kizárólag önkormányzati támogatásból működnek, és nem férnek hozzá a nagyobb függetlenséget biztosító, más pályázatokhoz. Ez a résztvevőink közül a vidéki szervezeteknél különösen jellemző.

A politikai támadásoknak a Közélet Iskolája nem fő célpontja. Mióta a civilek és a választások témájával foglalkozunk, rendszeresen jelennek meg ugyan lejáratos cikkek rólunk, de ezek nem okoznak komoly kárt nekünk, és az a stratégiánk, hogy nem foglalkozunk a cikkekkel, és figyelünk rá, hogy ne változtassunk a megfélemlítés ellenére a működésünkön, és a résztvevőink biztonságban érezzék magukat a programjainkon. Sok olyan szervezettel dolgozunk együtt, amelyek jobban ki vannak téve támadásoknak, sérülékenyebb helyzetben vannak, vagy éppen nincs még tapasztalatuk az ilyen

támadásokkal kapcsolatban, de tartanak ezektől. Azon dolgozunk, hogy a programjainkon támogassuk a szervezeteket, tapasztalatot cserélhessenek a támadásokról, hogy ne érijék felkészületlenül őket ezek, és az elnyomó politikai rendszer ellenére tudják végezni a munkájukat.

Ha az alulról szerveződő csoportok között van kapcsolat, akkor ez a közeg támogató, biztos alapot is tud adni a szervezeteknek, mozgalomnak, ha bevonóan és kapcsolódásokat keresve építjük a közösségeinket. Ugyanakkor elzárkózó is lehet ez a közeg, ha a „civil” címkét magunk köré falakat húzva használjuk, és ha a szervezetek a nehézségek miatt áldozati szerepet vesznek fel. Egy támogató és bátor önszerveződő közegnek az erősítését szolgálja az, hogy az eseményeinken új kapcsolatok alakulnak ki, a gyakorlott aktivista képzők továbbadják a tapasztalataikat, és olyan kérdéseket vetünk fel, melyek segítenek a céljainkat fókuszba helyezni a külső elvárások és a pályázati kényszerek helyett.

A szervezeti történetünk, misszióink és dilemmáink után három képzéssorozaton mutatjuk be a munkánkat gyakorlati szempontból.

A SZERVEZŐDÉS ALAPJAI KÉPZÉSSOROZAT

A Közélet Iskolája alapképzései, vagyis a *Szerveződés alapjai* sorozat négy egymásra épülő képzésből áll, melyek az alulról szerveződő, demokratikus csoportok szervezését tanítják.

A képzéssorozat gyakorlat fókuszú és kereteket ad a szerveződési formák átgondolására, a tudatos szervezetépítésre. A Közélet Iskolája első képzéseiként a sorozat alapvetően az AVM szervezeti működésén alapult, és érdekvédelmi csoportokra szabtuk ezeket. A *Hogyan szervezzük csoportot?*, az *Állj ki magadért és másokért!* – érdekvédelmi képzés és a *Stratégiai tervezés* képzés adta azt a kezdeti ívet, amik elé került 2019-ben *Az elnyomás arcai – képzés a társadalmi egyenlőtlenségekről*.

Ez a négy elemből álló képzéssorozat egymásra épülő, de egyesével is elvégezhető elemekből áll. A képzések a következő ívet járják be: a társadalmi egyenlőtlenségek megértésétől indulnak, hogy a szerveződések képesek legyenek tudatosan tenni a változásért.

Ezután a demokratikus és fenntartható csoportok építésével, majd az érdekvédelmi munka eszközeinek megtanulásával folytatódnak. Végül a stratégiai tervezésen keresztül a hosszú távú, célirányos csoportműködést dolgozzuk fel, vagyis azt, hogy hogyan tud egy szervezet a rendszeres közös tervezéssel hatékonyan tenni a társadalmi változásért.

Az elmúlt egy évben, 2020 tavaszától kezdve a Covid-19-járvány és a korlátozások miatt kénytelenek voltunk átállni az online képzéstartásra, ami ezt a képzéssorozatot is érintette. Az átállás nagy módszertani kihívást jelentett. Meg kellett tanulnunk online felületeket használni, és kitalálni, hogy ezek hogyan használhatók oktatási eszközként. Mostanra kifejlesztettük a módszertanunkat arra, hogy hogyan tudjuk interaktívan fenntartani a figyelmet többórás képzési alkalmakon, hogyan tudnak egymástól is tanulni a résztvevők, és hogyan áll össze több online alkalom egy közös tanulási folyamattá. Sokat tanultunk a gyakorlatban és a csapatunkon belül egymás tapasztalataiból is, most pedig már egyre újabb képzőinknek adjuk tovább ezt a tudást. Az online képzéseket akkor is szeretnénk majd folytatni, ha már ismét lehet személyesen képzést tartani, mert vannak olyan résztvevők, akiknek ez a forma sokkal testhezállobb. Viszont sok közösségi pillanat, a közös tanulási élmények spontaneitása, a szabad beszélgetések nem tudnak érvényesülni online.

Most bemutatjuk részletesebben a képzéssorozatot, és bemutatunk ezekből egy-egy gyakorlatot is. Alapvetően a személyesen megtartott képzésekről írunk, de ahol a képzést online is tartottuk már, ott arról a változatról is szót ejtünk.

1. Az elnyomás arcai – képzés a társadalmi egyenlőtlenségekről

Az igazságtalanságokat érzékelő, tenni akaró embereknek szükségük van arra, hogy rendszerszinten értsék a társadalmi egyenlőtlenségeket, vagyis azokat a társadalmi-politikai folyamatokat, amelyek meghatározzák a csoportok közötti elnyomási viszonyokat (lásd Young [2004]). Ahhoz, hogy a rendszerszintű társadalmi változásért tudjunk dolgozni, szükség van arra, hogy ismerjük a társadalmi folyamatokat, hogy így meg tudjuk állapítani, milyen beavatkozási

pontok vannak, hol van szükség változtatásra, és kik tudnának változást hozni.

Az elnyomás arcai képzés rendszerszintű, globális, történeti és interszekcionális¹ gondolkodásmódot ad át, miközben a résztvevők tapasztalatait és gondolatait mozgatjuk meg. Különböző társadalmi helyzetű emberek gondolkoznak közösen, és osztják meg a tapasztalataikat egymással, miközben olyan tudást és elméleti kereteket viszünk be facilitátorként a képzésbe, amik a kritikai társadalomelméletből származnak, és ezt a nehezen hozzáférhető tudást fordítjuk le közérthetően, majd kapcsoljuk össze a tapasztalatainkkal.

A képzés anyaga a 2015–2017 között a Közélet Iskolája által büntetésvégrehajtási intézetekben tartott féléves társadalomismereti kurzusán alapul. Ez egyrészt az USA-beli Touchstones („Próbakő”) program példáját követte, másrészt azon a meggyőződésen alapult, hogy a politikai, etikai, társadalmi kérdésekről való gondolkodáshoz szükséges információknak, kereteknek mindenki számára hozzáférhetőnek kell lennie. Az állam egyenlőtlenségeket újratermelő működése folytán a börtönökben jelentős arányban olyan hátrányos helyzetű emberek érhetők el, akiknek soha nem lenne lehetőségük ilyen tudást szerezni. Akkor kezdtük el tanítani ezt az anyagot nyílt felhívással kétnapos képzésként, miután már nem engedtek be minket – és más civil szervezetek programjait se – a büntetésvégrehajtási intézetekbe.

A képzésen interaktív módszereket használunk, videókat nézünk, szituációs játékokat játszunk, szobrot építünk, vitázunk. Ezeken keresztül sokféle módon tudnak tanulni a résztvevők, közösen alkotnak véleményt, átélhetővé válnak máskor elvontnak tálalt társadalmi problémák. Olyan témákat dolgozunk fel, mint az oktatási egyenlőtlenségek, a globális egyenlőtlenségek, a romák helyzete Magyarországon, és a város és igazságosság. Közös keretet alkotunk az elnyomásról, mint rendszerszintű viszonyok összességéről, és arról, hogy hogyan léphetnek fel ez ellen az aktivisták vagy mit tehetne az állam.

1 Interszekcionális gondolkodás alatt azt értjük, hogy az emberek közti elnyomási viszonyokat nem csak egy jellemzőjük vagy társadalmi csoporthoz tartozásuk határozza meg. A társadalmi helyzetet és a megtapasztalt elnyomási viszonyokat sokféle jellemző határozhatja meg, amelyek bonyolultabb hatalmi viszonyokat mutatnak. Pl. nem biztos, hogy egy férfi hatalmi helyzetben lesz egy nővel szemben; ha a nő világosabb bőrű és gazdagabb nála, akkor már egy bonyolultabb hatalmi helyzettel van dolgunk.

Az „állam” gyakorlat:

A kb. egyórás képzési blokk célja, hogy keretet adjon ahhoz, hogy megértsük, mi az állam, és hogyan tud beavatkozni társadalmi folyamatokba. Ez Bourdieu és Wacquant francia szociológusok államelméleteit dolgozza fel (lásd pl. Bourdieu [1994], Wacquant [2009]). Az első húsz percben a résztvevők körben ülnek, a képző pedig egy táblára jegyzetelve vezeti a gyakorlatot. Először a résztvevőket kérdezzük, hogy mi az állam, mit csinál, mit nem csinál most Magyarországon, és mit kellene szerintük csinálnia. Miközben az ötleteket mondják a résztvevők, a képző rendszerezi és kiegészíti ezeket. Majd a képző elmond több értelmezést, hogy mit érthetünk az állam alatt, illetve azt, hogy az állam egy bürokratikus intézményrendszer, aminek nehezen húzható meg a határa, egy hatalmi intézmény és hogy az állam bátorítja vagy akadályozza az elnyomás és az erőszak különböző formáit. Beszélünk arról, hogy az államnak mindenkinek kellene lennie, de ezzel szemben a gyakorlatban hogyan néz ki az állam és a politikai vezetés: kik vannak vezető szerepekben, és milyen csoportok érdekeit veszi figyelembe. Ezután Wacquant elméletét vázolja fel a képző, felrajzolja az állam jobb és bal kezét. Arról beszélünk közösen, hogy mikor erős az állam gondoskodó bal keze, mi az a jóléti állam, és mikor erős az állam büntető jobb keze, vagyis mi az a büntetőállam. A képző mond pár példát arra is, hogy a szegénységhez hogyan nyúlhat az állam a jobb kezével vagy éppen a ballal. Közben a résztvevők is kérdeznek és mondanak példákat arra, hogy szerintük mi a jóléti államra és mi a büntető államra jellemző intézkedés Magyarországon. Minderre kb. 15 percet szánunk.

A következő negyvenöt percben a résztvevők ötfős csoportokban dolgoznak fel társadalmi problémákat. Először olyan témákat javasolnak, amelyekkel szívesen foglalkoznának, aztán gyorsan választunk ezekből négyet, amelyeken kiscsoportokban fognak dolgozni. A feladat az, hogy azokból a tárgyakból, amiket ilyenkor kiszórunk a terem közepére, építsék meg tizenöt perc alatt a választott társadalmi problémákat, és azt is, hogy az állam hogyan tud ezekhez nyúlni a jobb és a bal kezével. Minden csapat kiválasztja a csipeszeket, plüszöket, szalagokat tartalmazó kupacból az építőeszközöket, majd megépítik a szobraikat. A résztvevők leggyakrabban a családon belüli

erőszak, a hajléktalanság és a szegregáció témáit szokták kiválasztani. Ha az idő lejár, körbesétálunk a teremben, és megnézzük a kiállított szobrokat, amiket először a „nézők” próbálnak megfejteni, majd az „építők” elmondják, hogy ők mit értettek a szobrok alatt. Ilyenkor arról is megkérdezzük őket, hogy a különböző állami beavatkozások közül ők mit tartanának helyesnek.

2. „Hogyan szervezzünk csoportot?” képzés

A program azt dolgozza fel, hogy hogyan lehet egy alulról szerveződő, alapvetően önkéntes munkán alapuló szervezetet felépíteni és működtetni. Ez talán a legnépszerűbb képzésünk, nagyon nyitott kereteket ad, melyet minden csoport más tartalommal tölt meg. Ez a program számos szervezetnek segített már elindulni, de mivel a lényege a strukturált szervezeti működés átadása, így a már működő szervezetek munkájának megújítását is tudja támogatni. Ezen a képzésen célirányos szervezeti működést tanítunk, hogy hogyan haladjon előre stratégiai módon egy szervezet, és hogy a csoporton belüli dinamikák tudatosan alakíthatóak. Azt tanítjuk, hogy nem szabad belenyugodni, hogy adottak lennének ezek, hanem egy folyamatos, tudatos munkának kell lennie a szervezeten belüli viszonyok és működési rend építésének. Azt is tanítjuk, hogy azért is fontos, hogy milyen csoportokat építünk, mert ezek az alapjai bármilyen nagyobb szerveződésnek, mozgalomnak, hálózatnak, és egyben a modelljei is annak, hogy milyen társadalomért dolgozunk. Akkor tudunk egy demokratikus, befogadó világgért dolgozni, ha a belső működés is ennek megfelelő.

A képzésen szó van a csoportalapítás első lépéseiről, hogy hogyan tud egy ötletből létrejönni egy szervezet, a tagság különböző szintjeiről, hogy hogyan teremtsünk olyan szervezeti rendszereket, amelyben a tagok jól érzik magukat és jól tudnak együtt dolgozni, valamint beszélünk döntéshozatali formákról, szervezeti struktúráról és kultúráról, toborzási módszerekről is. A képzés legnagyobb erőssége, hogy a résztvevők tudására épít, összekapcsolja az élményeiket, rendszerezi a tudásukat, így a saját tapasztalataikat is felértékeli, hiszen ők a szakértői a saját szervezetüknek. A képzés megerősíti a résztvevőket a saját tudásukban, és ezt bővíti új szempontokkal.

A csoportszervezésnél mint témánál különösen igaz, hogy nagyon sok felhalmozott tapasztalatuk van a szerveződő embereknek erről, nagyon sok hasonló problémával küzdenek a csoportok, ami miatt a résztvevők különösen jól tudják támogatni egymást ezen a képzésen.

A „hagymahéj” gyakorlat:

A másfél órás képzési blokk célja a szervezeten belüli szerepek és az egyes szerepekben felmerülő problémák megértése, valamint az ezekre való közös megoldáskeresés. A tagsági hagymamodellben képzeljük el egy szervezet vázát, amiben legbelül, a magban helyezkednek el a legegyszerűbb tagok, kifelé, koncentrikus körökben pedig az egyre kevésbé elkötelezett, de szintén értékes munkát végző tagok, önkéntesek, majd a szimpatizánsok. Ez a modell lehetőséget ad arra, hogy olyan szervezeti működést hozzunk létre, melyhez kevés és sok munkával is hozzá lehet járulni, amelyhez lehet közelebb lépni vagy attól kijebb lépni, ha valakinek több vagy kevesebb ideje van. Ezt a modellt már a képzés egy korábbi szakaszában megismerik a résztvevők.

Ebben a blokkban a résztvevők megjelenítik ezeket a koncentrikus köröket, tulajdonképpen a tagsági hagyma „héjait”. Választanak egy szintet, hogy kiknek a problémáival szeretnének foglalkozni: a legbelsőbb maghoz tartozó tagok, az egy szinttel kijebb álló tagok vagy a még kijebb álló szimpatizánsok szemszögéből szeretnék-e megnézni a csoport működését. A térben is ezekben a koncentrikus körökben helyezkednek el a résztvevők, és a képző az egyes köröket, „héjakat”, külön-külön kérdezi: mik lehetnek a problémáik? Hogyan vesztethetjük el őket a csoportból? Mi akadályozza, hogy jobban elköteleződjenek? Milyennek tűnnek nekik a többiek, a kijebb vagy beljebb állók? Így a résztvevők beleképzelik magukat az adott csoportbeli szerepbe, és az ő helyzetükből válaszolnak. Nagyon sokat segít a beleéléshez a térbeli elhelyezkedés is, hogy maguk körül vagy az általuk alkotott gyűrűben, belül látják a többieket, és így élik bele magukat a helyzetbe, miközben felidézik a saját tapasztalataikat is. A felsorolt szervezeti problémákat a másik képző „héjanként” egy-egy nagy papírra jegyzeteli. Miután fél óra alatt minden „héj” összegyűj-

tötte az előbbi formációban a problémákat, megkapják a nagy papírokat a jegyzettel. Fél órájuk van arra, hogy a saját „hégjukhoz” tartozó résztvevőkkel kiválasszanak három problémát, és azokra minél több megoldást gyűjtsenek össze, amelyeket majd a fél óra leteltével minden csoport megoszt a többiekkel.

Online képzésen ezt a gyakorlatot a következő módon valósítjuk meg: a résztvevők egy videót néznek meg az alkalom előtt, amiben a képző elmondja a hagymahéjmodellt, és azt otthoni feladatként alkalmazniuk is kell a résztvevőknek a saját csoportjukra. A képzésalkalmon egyórás a gyakorlat. Először nagycsoportban beszélünk a „hégak problémáiról”, online táblázatban vezetjük a beosztást, így nem jelenik meg térben a „hagyma”. Egy Padlet jegyzetelő felületen vezetjük a résztvevők által behozott problémákat, akik külön szobákban keresnek kicscsoportban megoldásokat, melyeket a gyakorlat végén, az eredmények nagycsoportos megosztásánál szintén a Padletbe jegyzetelünk majd.

A résztvevők a gyakorlatban olyan problémákra keresik általában a választ, mint a legelkötelezettebb tagok túlterhelődése, a feladatok delegálásának nehézsége, vagy arra, hogy az alkalmi önkénteseknek nincs elég információjuk az aktuális szervezeti ügyekről, vagy nem érzik, hogy értékelik a munkájukat.

3. Állj ki másokért és magadért! – érdekvédelmi képzés

Ezen a képzésen a tudatos érdekvédelem eszközeit tanítjuk, hogy hogyan lehet úgy kiállni az érdekeinkért, hogy eredményeket érjünk el, és közben ez a szervezetünket hosszú távon is erősítse. Érdekvédelmi kampányok szervezését tanítjuk, vagyis hogy milyen eszközökkel lehet nyomást gyakorolni, és hogyan érdemes ezeket kombinálni a puhább eszközöktől az egyre erőteljesebb nyomásgyakorlásig. Azt tanítjuk, hogy hogyan lehet tömegbázist építeni, sokakhoz eljuttatni az üzeneteinket, és a személyes kijárással helyett közösségi érdekvédelmet folytatni.

A képzésen gyakorlati példákat mutatunk be, sok esetet használunk A Város Mindenkié munkájából is, és sokat gyakorolnak a résztvevők a saját szervezetük aktuális ügyein keresztül is. Gyakorol-

hatják, hogy milyen egy döntéshozóval tárgyalni vagy interjút adni neki, és erről visszajelezhetnek egymásnak. Mivel az életből vett példákat használunk, és a résztvevők eseteit dolgozzuk fel, azzal foglalkozunk, hogy milyen most Magyarországon érdekvédelmi munkát végezni, és az aktuális társadalmi-politikai helyzetben milyen dilemmák merülnek fel.

Játékos kampánytervezés-gyakorlat

Az érdekvédelem képzés utolsó másfél órás blokkjában a Szerveződj! érdekvédelmi társasjátékot játsszák a résztvevők, amit a Közélet Iskolájában fejlesztettünk. Ez egy történetmesélésen alapuló kártyajáték, amiben a résztvevőknek egy konkrét ügy kapcsán (pl. megvonják egy ritka gyógyszer állami támogatását, vagy elhelyezés nélkül lakoltatnak ki családokat) kell egy csoport szerepét felvenni a játékosoknak, és különböző eszközöket bevetve felépíteni egy kampányt, közben pedig történetet szőni közösen arról, hogy hogyan használják pontosan a főpolgármester vagy a nyugdíjasklub kártyát eszközként a kampányukban. Ezekre pontokat kapnak minden körben, és a következő körben jöhet egy új ügy és egy új aktivista csoport szerepe, amit a résztvevők ismét maguknak találnak ki.

A Szerveződj! önmagában is játszható, a képzés zárásaként viszont a kampánytervező játék egyszerre a képzés összefoglalása és levezetése, amibe a résztvevők beleforgathatják a korábban megismert érdekvédelmi helyzeteket, eszközöket, és az eszközkártyákon szereplő váratlan eszközök is inspirálhatják őket, pl. hogy egy rádióműsort, egy kutatóközpontot vagy egy popénekest hogyan építhetnek be a kampányukba. A társasjáték ingyen letölthető és nyomtatható a Közélet Iskolája honlapjáról, így a saját szervezetükbe is visszavihetik a játékot, ami jó eszköz a tudásátadásnak a csoporttársaik számára. A Szerveződj! online verzióját is elkészítettük a Padlet nevű felületen, és most fejlesztjük az önállóan használható interaktív digitális változatot.

4. Stratégiai tervezés képzés

Az alulról szerveződő csoportok és civil szervezetek működése sokszor öletszerű, azt csinálják, amit ők és a közösségük megszoktak, vagy az alapján döntenek el, mit fognak tenni, hogy mihez van kedve a tagoknak. Emellett erős külső kényszer a pályázati függés, ami miatt a szervezetek a pályázati logika kívülről jövő ritmusát követik, nem a sajátjukat, és előfordulhat, hogy a pályázati indikátorok köré szervezik a működésüket. Ezen a képzésen azt tanítjuk, hogy hogyan tudnak szervezetek a saját társadalmi víziójukért dolgozni, hogyan tudnak kitűzni maguknak olyan célokat, amelyekért a tagok szívesen dolgoznak, és hogyan tudnak ezek felé hatékonyan haladni.

A *Szerveződés alapjai* képzéssorozat záró részeként ez már egy haladó képzés, ahol olyan résztvevőkkel dolgozunk, akiknek már van működő szervezetük, és azon dolgozunk tovább, hogy ők hogyan tudják a saját logikájuk mentén létrehozni a tudatos működést. Ez nagyon megterhelő képzés, mert a két nap alatt az összes résztvevő a saját szervezete munkáját gondolja át, miközben még másik legalább tíz szervezet terveibe lát bele, és segít nekik is fejleszteni a terveiket, hogy azok egyszerre legyenek következetesek és reálisak. A képzésen azt a módszertant adjuk át, amit a Közélet Iskolája elmúlt években felhalmozott szervezetfejlesztő tapasztalatából hoztunk létre, és fejlesztünk folyamatosan. Ez a módszertani keret a közösségi tervezésre épít, miközben figyelembe veszi a társadalmi-politikai környezetet is, és érték- és érdekalapú társadalmi célok kitűzésén alapul. Ez a képzés jó példája annak is, amikor a vállalati világban termelt tudást formáljuk a saját képünkre, és a tapasztalatainkat, saját gyakorlatunkat ilyen szervezetfejlesztési gyakorlatokkal bővítjük.

Közös stratégiaalkotás gyakorlat

A blokk célja, hogy ízelítőt adjunk a csoportos stratégiaalkotásból, és hogy a résztvevők megtapasztalják, milyen, amikor külső facilitátor vezeti a stratégiai tervezést. Célja az is, hogy mire a résztvevők a saját szervezetük stratégiáján dolgoznak, addigra minél tisztább legyen számukra, hogy mit jelentenek a stratégia egyes elemei. Ez a gyakor-

lat arra is jó példa, hogy egy kritikai pedagógiai folyamatban egyszerű módszertani eszközöket is használhatunk.

Amikor a stratégia egyes részeinek a megalkotását gyakoroljuk, akkor először közösen egy egyórás blokk során bemutatjuk, hogy milyen lenne egy csoportként megalkotni ezt, ezután mindenki a saját szervezete stratégiáján dolgozik. A résztvevők körben ülnek, a képző a táblán vezeti a gyakorlatot. A résztvevőket arra kérjük, hogy álljanak fel és sétáljanak körben a teremben, képzeljék el, hogy az egyik résztvevő szervezetének a tagjai, és miután beleélték magukat ebbe, üljenek vissza a körbe egy másik székre, mint ahol addig ültek. Ezután az előre felkért résztvevőt megkérjük, hogy beszéljen röviden a szervezetéről, itt már „mi”-ként hivatkozva a csoportra. A felvezető után vágunk bele a közös stratégiaalkotásba.

A résztvevők közösen kezdik el megalkotni a képző facilitálásával a szervezet vízióját, vagyis hogy milyen társadalomért és értékekért dolgozik, továbbá a hosszú távú céljait, vagyis hogy öt év múlva hova szeretne eljutni a csoport. A képző kérdezi a résztvevőket, rámutat a dilemmákra, és közben a közös ötletelés közben magyarázza is, hogy hogyan nézne ki ez a tervezési csoporthelyzet, ha a szervezet valódi stratégiai tervezésén vennénk részt.

Online képzésen azzal a módosítással vezetjük ezt a gyakorlatot, hogy először, amikor még kevésbé ismerik egymást a résztvevők, az egyik képző szervezetének a stratégiáján gyakorolnak. Először megnézünk egy korábban készült, néhány perces videót a szervezetről, ami segít a résztvevőknek beleélni magukat a feladatba, és utána kezdjük a közös ötletelést. A képzés vége felé már ugyanúgy egymás szervezetein gyakorolnak a résztvevők, ilyenkorra jobban kialakul a bizalmi légkör. A gyakorlat közben megosztjuk a képernyőnket, és egy előre elkészített sablonba jegyzeteljük és tisztázzuk le az ötleteket.

A közös tervezést követően mindenki a saját tervével foglalkozik, majd a résztvevők és a képzők kiscsoportban adnak egymásnak visszajelzést. Mivel ez a kör többször lejátszódik a képzés során, a résztvevők végül az összes szervezet munkájába belelátanak, amiből szintén nagyon sokat lehet tanulni.

FOTÓZÁS ÉS AKTIVIZMUS KÉPZÉSSOROZAT

Hogyan válhat a fotós a társadalmi problémák iránti elkötelezett segítővé, aktivistává? Mi a szerepe a vizuális kommunikációnak, a dokumentációnak, a fotóriportnak a társadalmi kérdések megjelenítésében? Miként fotózzuk a nehéz, mély és érzékeny társadalmi témákat? Hogyan használhatók fel a képek hatékonyan a változtatás reményével? Hogyan juthatnak el a fotók a döntéshozókig, hogyan válhatnak hatékony eszközzé formálva a közpolitikát?

Már az első, 2013-ban elindított Fotózás és aktivizmus képzés is ezekre a kérdésekre adott választ. A képzések alapítója Csoszó Gabriella fotós, művésztanár, aktivista, aki 2012-ben hozta létre a FreeDoc fotóblogot, amely az elmúlt évek demokratikus értékeket előtérbe helyező demonstrációit, akcióit dokumentálja képek segítségével.

2017-től a Közélet Iskolája képzéseinek részeként valósulnak meg a Fotózás és aktivizmus képzések. Ezek intenzív, többnapos képzések közösségépítő, aktivista résztvevőknek. A kezdetben csak hajléktalan embereknek szóló képzések résztvevői köre bővült, ma már különböző közösségekben és társadalmi ügyekben aktív résztvevők is vannak, így vált az aktivista fotózás is fontos módszerré, önálló műfajjá.

Miben más ez a képzés, mint bármely más fotótanfolyam? A Közélet Iskolája képzője, Csoszó Gabriella kezdetben a *Kontakt Fotóművészeti Kurzusok* fotós aktivista tanfolyamain biztosított ingyenes tanulási lehetőséget az AVM hajléktalan aktivistái részére, akik együtt tanultak a további jelentkezőkkel. A képzők arra kérték fel a hajléktalan aktivista résztvevőket, hogy segítsenek többet tudni a helyzetükről, a küzdelmükről és a céljaikról, illetve, hogy tanítsák a többieket felismerni és elkerülni a sztereotípiákat, felismerni és elkerülni az alá- és fölérendelt szerepeket. Segítsenek átfordítani képekké a tapasztalatokat minderről és nemcsak árnyalni, de formálni is vele a közgondolkodást. A *Fotózás és aktivizmus* képzés további résztvevői többnyire középosztálybeli fiatalabb, idősebb fotósok, fotót tanulni vágyó emberek voltak.

A képzések középpontjában az emberi jogok aktív védelme áll, és ezek megjelenítése a médiában. Azzal a szándékkal fotózzunk és tanulunk, tanítjuk a fotózást, hogy az érintettek tudják képekkel is képviselni a helyzetüket és a törekvéseiket.



Kovács Gábor: Élőlánc (2017)

A kritikai pedagógia mint módszer és szemlélet kezdetben szinte észrevétlenül hatotta át a képzéseket. Már alkalmaztuk, amikor felismertük, hogy az, ahogyan tanulunk, tanítjuk egymást, valójában a kritikai pedagógia módszertana. Ebben különböző társadalmi csoportok együttműködése, a célok és témák közös meghatározása, a hierarchia nélküli tanulási és tanítási folyamat, a közös stratégiaalkotás jelenik meg, a folyamat kezdetétől a végéig. Túl az alkotások létrehozásán és az alkotók gátlások alóli felszabadításán, a fotográfia tudatos felhasználásra került. Az érdekérvényesítésben, a csoporton, mozgalmakon belüli és a nyilvános kommunikációban is egyszerre lett fontos szereplő a fényképezés.

A fotográfia intenzív hívó szó a tanításkor. Hiszen szinte mindenki készít fotográfiákat, így valamilyen viszonyt már előzetesen kialakított a médiummal. A *Fotózás és aktivizmus* képzés nem igényel megelőző fotográfiai ismereteket. Bárki jelentkezhet a tanfolyamra. Ahogy a Közélet Iskolája képzésein mindig, előnyben vannak azok, akik valamilyen közösségi szerepvállalásukba be tudják építeni az itt tanultakat, akiknek van közösségi, társadalmi aktivitásuk. Az, hogy sikerül-e

elvégezni a képzést, sokkal inkább múlik azon, hogy a résztvevő mennyire tudja vagy akarja magáévá tenni a közösen kialakított kereteinket és az együttműködésünk együtt kialakított szabályait. A *Fotózás és aktivizmus* képzés egyben demokráciagyakorlat is, hiszen a részvételi, közösségi alkotási folyamat túlmutat a művészet szokásos keretein. Erre épül egy társadalmi kérdések iránt érzékeny, árnyaltan fogalmazni tudó, innovatív, együttműködésre építő szemlélet és e gyakorlat közösségi megtapasztalása mint újfajta cselekvéssor.

A tudatos képi fogalmazásmód lehetőséget ad a résztvevőknek hatékonyan és hatásosan megjeleníteni az őket érintő társadalmi problémákat és célokat a legkülönbözőbb nyilvános felületeken és a médiában is. Erős perspektívaváltás a fotográfia gyakorlatában, ha az érintettek maguk az alkotók és önmaguk helyzetét nemcsak belülről dokumentálják, de tovább lépve, hatékony képviseleti eszközként használják a fotót.

2016-ban jelent meg az *Előre Látható – Fotózás és aktivizmus* című kézikönyv a Lumen Alapítvány kiadásában. A kézikönyv a tapasztalatok és tanácsok megosztásával segítséget ad a társadalmi kérdések iránt elkötelezett, fotózni vágyó embereknek. Abban is rendhagyó a jegyzet, hogy közösségi szerkesztéssel készült. Hajléktalan aktivista fotósok, oktatók, további fotós résztvevők, antropológusok, kortárs művészeti kurátorok írtak hasznos elemzést, ismertetőt, javaslatokat, tanácsokat, képes példákkal illusztrálva ezeket. Nemcsak a fotózni vágyóknak ad segítséget a kézikönyv, hanem oktatóknak is fontos módszertani segítője lehet. A nem fotózó, ám az aktivizmus és a vizuális kultúra iránt érzékeny képzőknek is inspiráló módszertani olvasmány és segédanyag lehet.

Önkormányzat és civilek képzéssorozat

A demokrácia akkor működik jól, ha az állam képviselőit az állampolgárok és civil közösségek folyamatosan nyomás alatt tartják, kéréseket és követeléseket fogalmaznak meg felé, felügyelik, felelősségre vonják és megpróbálják őket meggyőzni az igazukról. Ehhez a munkához a rendelkezésre álló érdekvédelmi eszköztár szinte kimeríthetetlen, amelyet minden szervezet és állampolgár a saját hitvallása

és habitusa szerint használ. A Közélet Iskolájában többek között ezeket adjuk át a képzeleink résztvevőinek, akik jellemzően civil szervezetek és közösségek képviselői, aktivistái.

Annak ellenére, hogy a választások megtartása önmagában még nem tesz demokratikussá egy politikai rendszert, az országgyűlési és önkormányzati választás mégiscsak kiemelt politikai pillanatnak számít minden állampolgár életében. Ideális esetben ugyanis itt dől el, milyen ideológia, értékrend és szakpolitika alapján fogják irányítani az országot vagy az adott települést. Itt alakul ki az is, hogy a következő években kik lesznek az érdekvédelmi munka célpontjai, vagyis kiknek kell címeznünk a követeléseinket, kiknek a kezében lesz a megoldásokhoz szükséges erőforrások feletti ellenőrzés, kiket kell majd meggyőznünk, és kikhez kell majd eljuttatnunk az üzenetünket. Pusztán azért, mert hozzászoktunk ahhoz, hogy egy választáson pártok versengenek egymással, nem jelenti azt, hogy a civil közösségeknek ne lenne dolga vele. A civil szerveződések sokféleképpen viszonyulhatnak a választásokhoz, és egyáltalán nem biztos, hogy bármilyen formában részt kell venniük a konkrét választási versengésben. Az viszont biztos, hogy a civil szervezeteknek kell, hogy legyen valamilyen viszonyuk a választásokhoz és ahhoz a politikai-társadalmi rendszerhez, amiben élünk.

Rá kell szánniuk az időt és az energiát, hogy végiggondolják, mi lehet a dolguk, szerepük, üzenetük. Sok civil szervezet dönt úgy, hogy nem akar beszállni a „politikába”, de az is lehetséges, hogy egy szervezet úgy dönt, hogy van felelőssége a választások kimenetelében. Ez jelenthet jelöltállítás, szakpolitikai lobbizást vagy számonkérést, az induló pártok, jelöltek és programjaik értékelését. Adott esetben jelentheti továbbá a választók segítségét abban, hogy felmérjék, mely formáció képviseli a legjobban az érdekeiket. Elképzelhető, hogy egy civil szervezet a tájékoztatást és a választói tudatosság fejlesztését tartja a legfontosabbnak, vagy úgy dönt, a választási mozgósításban van dolga.

Annak érdekében, hogy segítsük ezeknek a kérdéseknek a tudatos átgondolását és megválaszolását, a Közélet Iskolájában 2017 óta foglalkozunk intenzíven azzal, hogy milyen szerepet tudnak játszani a civil szervezetek és társadalmi mozgalmak ezekben a folyamatokban. Ennek a tevékenységnek nem célja, hogy konkrét pártokat vagy szervezeteket juttassunk hatalomra. Célunk viszont az, hogy segítsük a szerveződő állampolgároknak és közösségeiknek a tudatos döntések

meghozatalában és abban, hogy ha az aktív részvétel mellett döntenek, akkor ehhez rendelkezésre álljanak a hatékony közösségi eszközök.

A pedagógiai szemléletünkől és gyakorlatunktól az következik, hogy ezt az összetett, ellentmondásos és sokszor tabuként kezelt témát több különböző megközelítésben dolgozzuk fel. Különböző célcsoportok bevonásával, különböző mélységben és különböző módszerekkel közelítettünk a választások témájához. Természetesen ezeknél a tevékenységeknél is a kritikai pedagógia szemlélete és gyakorlata érvényesül. Azaz, sohasem csak egyirányú tudásátadás történik, hanem olyan fórumot teremtünk, ahol a résztvevők egymást is taníthatják, kérdéseket fogalmazhatnak meg egymásnak és maguknak és mindeközben kritikusan vizsgálhatják és fejleszthetik saját és közösségük munkáját.

A következőkben bemutatjuk a választásokkal kapcsolatos programjainkat és képzéseinket.

Szemléletformáló cikkek

Ezek segítségével üzenetünket a lehető legszélesebb körnek juttattuk el, amelynek lényege a kérdésfelvetés és annak a lehetőségnek a kinyitása, hogy ezekről a korábban tabuként kezelt témákról elkezd-hessünk beszélgetni.

- 2017-ben és 2018-ban is jelent meg cikkünk az országgyűlési választások kapcsán a Mércén „*Civilek*” *vagynak – miért érdekelnének minket a választások? és Kit érdekelnek a választások? Minket!* címmel.

Filmklubok

A Közélet Iskolájában a filmklubok az ún. alacsony küszöbű programok közé tartoznak, amelyek célja, hogy olyan emberek számára tegyünk elérhetővé a számunkra fontos kérdéseket és témákat, akik vagy nem szerveződnek még, vagy nincs lehetőségük arra, hogy elköteleződjenek egy hosszabb hétvégi képzés idejére.

- 2018-ban választási filmklubot szerveztünk, amelynek során 4 dokumentum- és játékfilmet vetítettünk a világ különböző pont-

jainak választási küzdelmeiről (nők választójogi küzdelme, narancs forradalom Ukrajnában, chilei népszavazás és a diktatúra elleni küzdelem Szerbiában).

- 2018-2019-ben több alkalommal vetítettük a nyilvánosság számára az *Adát polgármesternek!* című filmet, amely az aktivistából lett barcelonai polgármester választási kampányát mutatja be.

Kerekasztal-beszélgetések, műhelyek

Ezeknek az eseményeknek az a célja, hogy az érdeklődők egy szélesebb köre számára tegyék elérhetővé ezeket a témákat, ahol lehetőség van ezekről tanulni és ezeket interaktív módon feldolgozni.

- A Közélet Iskolája 2017-es nyári egyetemének témája a *Civilség és politika* volt, amely tágabb keretben kezdett el foglalkozni az alulról jövő politizálás lehetőségeivel. Ezen belül több műhely is foglalkozott a választásokhoz való viszonytal.
- A Közélet Iskolája évnyitóján 2017-ben (*Választások a végeken*), 2018-ban (*Az önkormányzat mindenkié!*) és 2019-ben (*Civilek az önkormányzatokban*) is egy-egy olyan beszélgetést szerveztünk, amelyen a választások politikai és társadalmi dinamikáját vizsgáltuk, illetve olyan civil szervezetekkel beszélgettünk, amelyek szerepet vállaltak az országgyűlési és önkormányzati választásokon.
- 2019 tavaszán szerveztük meg a *Közös Városunk* konferenciát, ahol két napon keresztül nemzetközi és magyar előadók és vendégek segítségével dolgoztuk fel az aktivizmus és az aktivista szervezetek szerepét az önkormányzati politikában.

Képzések

A két- vagy többnapos képzések alkotják a Közélet Iskolája tevékenységének magját, és ezekre összpontosítjuk legtöbb figyelmünket és energiánkat. Ezeket a képzéseket nyilvánosan hirdetjük meg, és jellemzően azoknak a civil közösségeknek a tagjai vesznek rajtuk részt, akik szeretnének aktív szerepet játszani a választásokban a szemléletformálástól a mozgósításon át a jelöltállításig. Kezdetben

inkább arra koncentráltunk, hogy a civil szervezetek számára világossá váljanak a részvétel és érdekérvényesítés lehetőségei a választások kapcsán. Ahogyan mindannyian egyre több tudást és tapasztalatot szereztünk, egyre konkrétabb témákat dolgoztunk fel, ideértve a választási kampányok szervezését.

- 2018 januárjában szerveztük a *Kit érdekelnek a választások?* című képzést civil szervezeteknek, amely az akkor közelgő országgyűlési választásokkal foglalkozott.
- 2018-ban és 2019-ben is megszerveztük a civil közösségeknek szóló *Az önkormányzat mi vagyunk!* című képzést.
- 2019 során a Civil Kollégium Alapítvánnyal együttműködésben szerveztünk több alkalmat is, amelyek során civil közösségeknek segítettünk felkészülni az önkormányzati választásokra, illetve értékeltük az ott elért eredményeket.
- 2020 végén szerveztük meg a *Hogyan legyél kampányfőnök?* című képzést.

Kisokosok

A Közélet Iskolája képzéseinek egyik fontos jellemzője, hogy a képzőktől elvárjuk, hogy egyszerre legyen saját gyakorlati tapasztalatuk az adott témával kapcsolatban és ismerjék a (kritikai) pedagógia módszereit és eszközeit. A választási képzéseink esetében fontos szerepet játszik az a tény, hogy egyik munkatársunk (Udvarhelyi Tessza) több választási kampányban is részt vett. Az ezekben szerzett tudását és tapasztalatát társaival együtt írásban is összefoglalta, amely két kiadásban is megjelent. Ezek a kisokosok a választási képzéseink háttértananyagának is tekinthetők.

- 2017-ben adtuk kis a *Választás mindenkié!* című kisokost alulról szerveződő kampányok képviselőinek, amelynek alapja a VIII. kerületi *Mártát a Magdolnának!* kampányban szerzett tapasztalatainkat osztottuk meg a nyilvánossággal.
- 2020-ban jelent meg ugyanennek a kisokosnak a második kiadása, amit a C8 – Civilek Józsefvárosért szervezettel együtt adtunk ki, és amely a szintén VIII. kerületi *Pikót Polgármesternek!* kampány tapasztalatait is magába foglalta.

A pedagógiai munkánk sokfélesége mutatja, hogy a Közélet Iskolája milyen eszközöket, módszereket és képzési formákat ötvöz, és milyen különböző megközelítésekben igyekszik támogatni, inspirálni a közösségi és politikai munkát. Ahogy az egyik képzésrésztvevőnk mondta: aki a képzéseinket elvégzi, már nem érzi olyan lehetetlennek a társadalmi változást.

A Közélet Iskolája a közösségeink – képzőink, önkénteseink, szállásadóink, támogatóink – nélkül nem érhetne volna el eddig a céljait. Köszönjük a támogatásukat. Munkatársaink és kuratóriumi tagok, akik mindannyian rengeteget tettek hozzá a Közélet Iskolájához 2014 óta: Badzsó Angéla, Balog Gyula, Bauer Flóra, Bite Sarolt, Csengei Andrea, Dániel Anna, Dósa Mariann, Fernengel Ágnes, Ivány Borbála, Jagodits Eszter, Makádi Zsófia, Molnár Zóra, Pikó András, Sebály Bernadett, Szántó Diana, Udvarhelyi Tessza, Varga Andrea, Várady István, Végh Anna, Vujovits Júlia.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bourdieu, Pierre (1994): Rethinking the State: Genesis and Structure of the Bureaucratic Field. In: *Sociological Theory*, Vol. 12., No. 1.: 1–18.
- Csécsei Ilona – Csengei Andrea – Dósa Mariann – Kleiner Imre – Palotai Magdolna – Szakmáry Ibolya Tünde – Sziráki Zoltán – Szombathy Károly – Tompa István – Udvarhelyi Éva Tessza – Wittmann Nándor (2017a): „Mikor van a tetteknek ideje, ha nem ilyenkor?!” Részvételi akciókutatás a magyarországi lakhatási mozgalmakról. In: *Kovács*, Vol. 20., No. 1-4.: 53–63. Interneten: <http://kovasz.uni-corvinus.hu/2017/lakhatas1.pdf> (Letöltve: 2021.01.11.)
- Csécsei Ilona – Csengei Andrea – Dósa Mariann – Kleiner Imre – Palotai Magdolna – Szakmáry Ibolya Tünde – Sziráki Zoltán – Szombathy Károly – Tompa István – Udvarhelyi Éva Tessza – Wittmann Nándor (2017b). Lakhatási mozgalmak Magyarországon a XX. században. In: *Kovács*, Vol. 20., No. 1-4.: 65–81. Interneten: <http://kovasz.uni-corvinus.hu/2017/lakhatas2.pdf> (Letöltve: 2021.01.11.)
- Csoszó Gabriella (2016): *Előre látható - fotózás és aktivizmus*. Lumen Alapítvány. Interneten: https://issuu.com/katarina_sevic/docs/fotozas_es_aktivizmus_issuu (Letöltve: 2021.01.11.)

- Deviszont Közösségi Tér (2019): Deviszont – kritikai pedagógia a külvárosban. In: *Új Egyenlőség*. Interneten: <https://ujegyenloseg.hu/deviszont-kritikai-pedagogia-a-kulvarosban/> (Letöltve: 2021.01.03.)
- Diószegi-Horváth Nóra (2019): Udvarhelyi Tessza: A politizálás egy küzdőtér, amelyben a fő cél az emberek jólétének megteremtése. In: *Mérce*. Interneten: <https://merce.hu/2019/09/09/udvarhelyi-tessza-a-politalas-egy-kuzdoter-amelyben-a-fo-cel-az-emberek-joletenek-megteremtese/> (Letöltve: 2021.01.03.)
- Dósa Mariann (2015): Oktatás mint a szabadság gyakorlata – kritikai pedagógia elméletben és gyakorlatban. In: *Előre látható - fotózás és aktivizmus kézikönyv*. Lumen. 27–30. https://issuu.com/katarina_sevic/docs/fotozas_es_aktivizmus_issuu
- Dósa Mariann (2018): Nincs felsőbbrendű tudás – A tanulási folyamat mint a felszabadulás útja. *Új Egyenlőség*. Interneten: <https://ujegyenloseg.hu/nincs-felsobbrendu-tudas-a-tanulasi-folyamat-mint-a-felszabadulas-utja/> (Letöltve: 2021.01.03.)
- Dósa Mariann – Udvarhelyi Éva Tessza (2019): *A kutatás felszabadító ereje - A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata*. Napvilág Kiadó.
- Előre látható - fotózás és aktivizmus* (2016), Lumen Alapítvány. Interneten: https://issuu.com/katarina_sevic/docs/fotozas_es_aktivizmus_issuu (Letöltve: 2021.05.03.)
- Foa, Roberto Stefan and Grzegory Ekiert (2017). The Weakness of Postcommunist Civil Society Reassessed. In: *European Journal of Political Research*, No. 56: 419–439.
- Freire, Paulo (1972): *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Gagyí Ágnes (2018): *A válság politikái. Új kelet-közép-európai mozgalmak globális perspektívában*. Napvilág Kiadó.
- Mikecz Dániel (2020): *Semmit rólunk nélkülünk. Tüntetések, politikai aktivizmus az Orbán-rezsim idején*. Napvilág Kiadó.
- Udvarhelyi Tessza (2016): Így építünk lakhatási mozgalmat Magyarországon! In: *Kettős Mérce Blog*. Interneten: https://kettosmerce.blog.hu/2016/09/11/lakhatasi_mozgalmat_epitunk (Letöltve: 2021.01.03.)
- Udvarhelyi Tessza (2018): A mi országunk. In: *Mérce*. Interneten: <https://merce.hu/2018/12/30/a-mi-orszagunk/> (Letöltve: 2021.01.03.)
- Young, Iris Marion (2004): *Az elnyomás öt arca. A láthatatlanság vége - társadalomismereti szöveggyűjtemény*. Szerk. Gelsei Gergő – Gergely Vera Horváth Vera – Rác Márton. Alapítvány a Társadalomelméleti Kollégiumért.
- Wacquant, Loic. (2009): *Punishing the Poor: The New Government of Social Insecurity*. Duke University Press.



Mészáros György és Neumann Eszter

EGY BALOLDALI OKTATÁSPOLITIKA KÖRVONALAI

A „nyugatos”, liberális és nemzeti-konzervatív pólusok mentén kettészakadt magyar oktatáspolitikai mezőben az elmúlt harminc évben nem jelent meg elkötelezett, koherensen végiggondolt baloldali oktatáspolitikai alternatíva. Cikkünkben arra vállalkozunk, hogy felvázoljuk egy korszerű és átfogó baloldali oktatáspolitikai megközelítés legfontosabb alapvetéseit, egyrészt a hazai oktatásra vonatkozó kritikai meglátásokra, másrészt a baloldali oktatásról és pedagógiáról szóló nemzetközi szakirodalomra támaszkodva. Írásunk vitairat: nem elemzésekre és adatokra, hanem alapelvekre épül. A felvázolt baloldali, rendszerkritikus oktatáspolitikai megközelítés főbb elemei: makroszinten az egyenlősítő oktatás és a hozzá kapcsolódó, hosszú alapozószakasszal induló komprehenzív iskolarendszer, az iskola társadalmi beágyazottságának szemlélete, az osztályérzékeny, politikai térként működő iskola; mezoszinten az adatív, közösségi iskola; mikroszinten pedig a demokratikus pedagógiai gyakorlat. Ezeket a szempontokat kiegészíti a pedagógus mint társadalomformáló, autonóm értelmiségi hivatásképe, és a tantervben is érvényesülő osztályérzékenység.

BEVEZETŐ

A magyar oktatáspolitikai mezőből az elmúlt évtizedekben hiányzott a végiggondolt baloldali, kritikai nézőpont. Ennek oka a duális, egymást kölcsönösen kizáró politikai projekteket képviselő, versengő elitfrakciók által dominált politikai térben keresendő. Gagyi (2014, 2016) a rendszerváltás utáni évtizedek politikai terét domináló két elitblokkot, a „nyugatos” antipopulizmust és a „nemzeti” protekcionalizmust, illetve populizmust aszerint különbözteti meg, hogy milyen stratégiát vázolnak fel a rendszerváltás utáni Magyarországnak a kapitalista világrendszerbe való visszakapcsolódására. Sebők

(2019) a magyar pénzügyi kapitalizmus ideológiáit elemezve arra a következtetésre jutott, hogy a két elitblokk versengő ideológiai kölcsönösen feltételezték egymást, és együttesen kiszorítottak más elképzeléseket az ideológiai térből.

A fenti kizáró ideológiai dinamikát követve a hazai oktatásügyi reformok jellemzően liberális, illetve konzervatív alapelveket követtek – az oktatáspolitikai vitákban liberális és konzervatív koncepciók ütköztek meg. Egy korábbi cikkünkben úgy érveltünk, hogy a „nemzeti” populista elitblokk hatalomra jutásával 2010-től kezdődően (hasonlóan a szociális szektorhoz, különösen a szimbolikus szintet tekintve (Szikra 2018)), egy etatista, neokonzervatív oktatáspolitikai paradigma bontakozott ki Magyarországon (Neumann és Mészáros 2019).

Az alábbiakban, nemzetközi és hazai szakmai megfigyelésekre támaszkodva, egy koherens baloldali oktatáspolitikai megközelítés alapelveit vázoljuk fel. Célunk egy olyan baloldali oktatáspolitikai keret kialakítása, ami konkrét, megvalósítható stratégiák végiggondolásához is támaszt adhat. Ebben a cikkben nem célunk az elemzés, de a hazai oktatás politikai gazdaságtani megközelítését – amelyet más írásainkban már érvényesítettünk (Neumann és Mészáros 2019; Mészáros 2013) – figyelembe vettük. Az írást értékeket és elveket felvonultató vitáinak szánjuk. Az a célunk, hogy megtörjük az oktatáspolitikai viták kétpólusú szerkezetét, és párbeszédet indítsunk a baloldali oktatáspolitikai alternatíva megvalósítási lehetőségeiről.

EGY BALOLDALI ISKOLAPOLITIKA SAROKPONTJAI

TÁRSADALMI VÍZIÓ

A baloldali meggyőződésű oktatáspolitikát határozott, *egyenlősítő társadalmpolitika* vezérli. A baloldali megközelítések kritikusak a fennálló kapitalista rendszerrel szemben. Abban hisznek, hogy tenni kell e rendszer megváltoztatásáért, és ez a kapitalista rendszer által létrehozott osztályviszonyok, osztálykülönbségek megváltoztatásán keresztül lehetséges. A kapitalista rendszerhez illeszkedő oktatáspolitikák az ember individuális boldogulására, az egyéni érdemekre összpontosítanak. Ezzel szemben a baloldali koncepció az embert

rendszerben látja, és a közösség szemszögéből fogalmaz meg pedagógiai célokat. Az iskola a baloldali társadalmi vízió megvalósításának legfontosabb eszköze, amiben a pedagógusok kulcsszerepet játszanak.

A ma iskolarendszerének átalakításával a baloldali oktatáspolitikai célja a jövő társadalmának, társadalmi viszonyainak formálása, befolyásolása, jobbítása. Ebből kifolyólag az iskolát nem csupán a szűken értelmezett tudásátadás intézményének tekinti, hanem társas, szocializációs térnek, ahol olyan társas viszonyokat, interakciókat kísérel meg létrehozni, amelyek a jövő társadalma számára kívánatosak. Az oktatáspolitikai tehát nem kizárólag a tananyagra (tantervre és iskolai teljesítményre) összpontosít, hanem arra is, hogy hogyan működjön az iskola mint közösségformáló, a társadalom aktív tagjait nevelő tér. A hazai oktatáspolitikában ugyan teret kapott a nevelés kiemelt jellege, de egy merőben más, konzervatív megközelítésből: a nevelés fogalma elsősorban a hagyományos értékekre, hazafias elköteleződésre nevelés kapcsán jelenik meg. Ez a „köznevelés” fogalom azonban inkább arra szolgál, hogy az aktuális kormány által preferált ideológiai indoktrinációnak ágyazzon meg, és mindeközben elfedje azt, hogy az oktatási rendszer megszilárdítja az osztálykülönbségeket és bebetonozza az osztályviszonyokat.

RENDSZERKRITIKUS ISKOLA

A baloldali megközelítés kiemelt figyelmet fordít arra, hogy az iskola miként szolgálja ki a fennálló rendszert, hogyan alakítják az oktatás szféráját a gazdasági, társadalmi hatások, és hogyan fedik ezt el bizonyos ideológiák. Magyarországon mind a liberális, mind a jobboldali-konzervatív oktatáspolitikai hozzájárult ahhoz, hogy az iskolának erről a szerepéről ne induljon nyilvános vita. A liberális politikák a sokféleség és antidiszkrimináció ideológiái mögé bújva alapvetően nem változtattak az iskolai szelekció egyenlőtlenséget növelő alapproblémáján (Mészáros 2013; Tóth et al. 2018). Az elmúlt tíz év konzervatív oktatáspolitikája pedig egészen egyértelműen osztálykülönbségeket megerősítő intézkedéseket hozott a tankötelezettség korhatárának csökkentésével, az iskolák közötti különbségek teljes legitimálásával, a szakképzés olyan átalakításával, amely pusztán

munkásokat akar képezni a munkaerőpiac számára, megfelelő társadalmi tudás nélkül. A lecsúszó rétegek ilyen elengedése és a munkások képzésének a termelésben való részvételre való leegyszerűsítése egyértelműen a kapitalista termelés sajátosságai és érdekei mentén történik. A világrendszer-elemzés értelmezési keretében a félperiférián ezek a folyamatok jól illeszkednek ahhoz a tendenciához is, amely a szükséges informális munkában részt vevők körének megtartását szolgálja (Roberts 2013; Dunaway 2018). Az iskola a rendszer ilyen nagyobb erőivel szemben tehetetlennek tűnhet, és valóban fontos is az oktatás határaival számot vetni. Ezt nem teszi meg például az OECD által hangoztatott diskurzus sem, amelyet többen „oktatásevangeliumnak” neveznek (Vajda 2013), amikor a társadalmi problémákra való megoldás írként az oktatást adja meg – a társadalmi és rendszerszintű változások helyett.

Nem jó, ha a baloldali megközelítés is beleesik ebbe a hibába; de egy rendszerkritikus szemlélet szerint az iskolának feladata marad (hat) az adott társadalmi rend és hatalmi viszonyok megkérdőjelezése és kikezdése a pedagógia eszközeivel. Ez esetben már az iskolában elindulhat az a reflexió és társadalmi tudatosság, ami a megalapozója az ideológiák leleplezésének, a kapitalizmusba való beágyazódás felismerésének. A tantermi munka lényeges eleme lehet a társadalmi különbségek, és a tágabb társadalmi térben, illetve a gyerekek hétköznapi tapasztalataiban megjelenő hatalmi viszonyok, társadalmi igazságtalanságok megbeszélése, feldolgozása és a politikai cselekvés lehetőségeinek napirenden tartása (Freire [1977] 2000; Mészáros 2015). Ez az iskolapolitika a társadalmi önismeret és szolidaritás kialakítására gyakorlati tevékenységeken (*buddy*- és diákmentorrendszer, önkéntesség, intézménylátogatások stb.) keresztül is törekszik.

1 A *buddy*-rendszer lényege, hogy (általában különböző háttérű vagy képességű) diákok párokban végeznek közös tevékenységeket, tanulnak együtt, és így nem csak segítik egymást, hanem az együttműködésre is szocializálódnak.

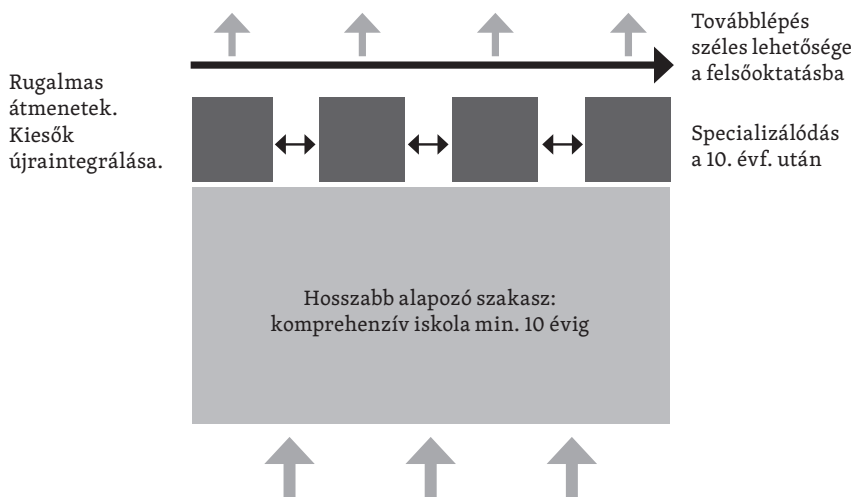
HOSSZÚ ALAPOZÓ SZAKASZ ÉS RUGALMAS TANULÁSI UTAK

A baloldali oktatáspolitikai az iskola egyik legfontosabb feladatát a társadalmi mobilitás elősegítésében látja. A magyar iskolarendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlítások szerint kiugróan magas: vagyis az iskola bebetonozza és újratermeli az otthonról hozott társadalmi különbségeket (Radó 2011). A szabad iskolaválasztás, az iskolák kielezett versengése a „könnyen tanítható” középosztálybeli gyerekekért azt eredményezi, hogy a különböző társadalmi háttérű gyerekek tanulási útjai és lehetőségei nagyon korán elválnak egymástól (Hricsovonyi és Józsa 2018). Ezt a szelekciós pontok minél későbbi életkorra való eltolása és a felvételi szelekció, vagyis a felvételik eltörlése ellensúlyozhatja (Eröss és Kende 2008). A baloldali oktatáspolitikai ezért az ún. *komprehenzív iskola* mellett érvel, ahol a hosszú alapozó szakaszban (lehetőleg az első tíz iskolában töltött évben), társadalmi összetétel és iskolai eredmények szempontjából *vegyes összetételű osztályközösségekben* tanulnak a diákok, ezáltal minél szélesebb kör számára hozzáférhetővé téve a továbbtanuláshoz szükséges készségeket és tudásokat (Lóránd 1997). Ez nem jelenti azt, hogy a tehetséges diákok nem kapnak megfelelő fejlesztést, viszont a tanórák jelentős részén az osztály együtt dolgozik, és egymást segítve tanul.

Az iskolák közti színvonalkülönbség jelentős részben a társadalmi elkülönítésből fakad. Rendszerszinten azt tapasztaljuk, hogy az alacsonyabb státuszúak iskolái, minden igyekezet és jószándék ellenére, jellemzően gyengébb színvonalon működnek. Az általánosan magas színvonalú oktatás alapköve tehát a vegyes társadalmi összetételű iskolák működtetése. Ugyanakkor fontos, hogy az iskoláknak biztosítani kell a szükséges anyagi forrást és munkaerőt (pedagógiai asszisztensi státuszokat) ahhoz, hogy mindenki számára megfelelő pedagógiai támogatást biztosíthassanak.

Ideális esetben a szakosodás csak a középiskolás évek második szakaszában következik. A középiskola-választás jelenlegi merev rendszerében a tanulási kudarcok és a tanulási motiváció, ambíciók elvesztése gyakran az elhibázott, információhiányos pályaválasztásból fakadnak. Ezért fontos a személyre szabott pályaválasztási tanácsadó rendszer kiépítése. A középiskolai szakosodás, specializáció időszakában rendkívül fontos a szakok, iskolatípusok közti

rugalmas átmenet biztosítása, korrekciós útvonalak, pályamódosítási lehetőségek megteremtése, valamint az iskolarendszerből lemorzsolódók számára egyénre szabott visszakapcsolódási útvonalak biztosítása. A jelenlegi – az Európai Unió által is megkívánt –, korai iskolaelhagyást kezelni igyekvő kezdeményezések nagyrészt a pedagógiai módszertan megújulását célozzák, anélkül hogy a szélesebb rendszer lemorzsolódásra gyakorolt hatását figyelembe vennék.



1. ábra Komprehenzív iskolarendszer

OSZTÁLYÉRZÉKENY PEDAGÓGIA

A szegregáció kérdése erősen tematizált a hazai oktatáspolitikai diskurzusban. Miközben szakmai konszenzus van arról, hogy a szegregáció negatív hatású, és egy baloldali megközelítés is egyértelműen azzal szemben helyezkedik el, fontos látni a szegregáció szélesebb keretét, amely a szelektivitáshoz köthető (Radó 2018). Egy baloldali oktatáspolitikai nem a szegregáció kérdését helyezi középpontba, hanem az iskolában jelentőssé váló szociokulturális különbségekről elsősorban osztályszempontok szerint gondolkodik. A kérdést nem szűkíti le a roma-magyar különbségre, ehelyett arra összpontosít, hogy hogyan alkalmazkodhat és alapozhat az iskola a különböző családi,

szocializációs mintákra. Ez azért is különösen fontos, mert a magyar társadalomban az osztálykülönbségek gyakran testesülnek meg etnikai feszültségekben (Éber 2019). A hosszú alapozó szakasz a garanciája annak, hogy az iskolarendszer az osztálykülönbségeket nem fordítja át intézményi elkülönítésre, osztályok és iskolák közötti szegregációra.

A tanulók közti különbségek vonatkozásában a leginkább elterjedt oktatáspolitikai és pedagógiai megközelítésekben az ún. deficit szemlélet uralkodik (Lumby és Coleman 2016). Ennek a szemléletnek az egyik központi fogalma a hátránykompenzáció. Ez azt jelenti, hogy úgy tekintenek az „alulteljesítő” tanulókra, mint akik valamilyen sztenderdhez (valójában egy középosztálybeli normakerethez) képest hátrányban vannak, következésképpen az esélyteremtés feladata ezeknek a hátrányoknak a csökkentése a pedagógia eszközeivel. Az osztályérzékeny pedagógia szerint a hátránykompenzáció helyett *emancipációra* van szükség. Az osztályérzékeny pedagógia a nem középosztályi háttérrel nem értelmezi automatikusan tanulmányi hiányosságként, és nem hibáztatja a családot a „hátrányokért”. Ehelyett körültekintően felméri a különbségeket, és alapvető pedagógiai feladatnak tekinti annak meghatározását, hogy hogyan lehetséges a tananyagot a legjobban adaptálni a vegyes összetételű osztály különböző háttérű tanulóira.

Az osztálytudatos pedagógia nem állít fel rangsort az iskolai és az otthoni tudások között, és nem tekinti az otthoni, iskolán kívüli tudásokat, készségeket alsóbbrendűnek (McLaren 1997). Ellenkezésképp, arra törekszik, hogy a kettő egymást erősítse (szülők meghívása, családi, kisebbségi kultúrák bemutatása), és hogy ezekkel a sajátosságokkal együtt legyen esélyük a tanulóknak a mobilitásra. Gyakran jelenik meg a különféle tanulói mobilitást előmozdító kezdeményezésekben az a feltevés, hogy a társadalmi előrelépés feltétele egy olyan kulturális középosztályosodás, amely az otthoni kultúra elhagyásával, az ott kapott tudáson való túllépéssel jár. A középosztályi normához való asszimiláció, a középosztályi norma és tudás kizárólagosságának fenntartása helyett egy osztálytudatos pedagógiának a társadalmi struktúra, a hatalmi viszonyok megkérdőjelezését és megváltoztatását kell megcéloznia.

Az osztályérzékeny pedagógia tudatosan reflektál arra, hogy az iskolarendszer hagyományosan, évszázadok óta a középosztály

ízlésvilágát és kulturális értékeit közvetíti. A közhiedelemmel ellentétben azonban nem veti el a középosztályi tudásokat és értékeket, a „magas” műveltséget. Ebben a megközelítésben például a szakképzés feladata nem pusztán az adott szakmára való gyakorlati felkészítés, hanem az alacsonyabb szocio-ökonómiai státuszú és rosszabb tanulmányi eredménnyel érkező tanulók számára is olyan képzés biztosítása, amely megfelelő társadalmi műveltséget nyújt számukra, fejleszti a kritikai gondolkodásukat, lehetővé teszi más intézménybe vagy a felsőoktatásba való továbblépésüket és aktív társadalmi részvételre készíti fel őket.

ÁLLAMI ISKOLARENDSZER

Az egységes szemlélet és a szelekciós csatornák csökkentése érdekében kulcsfontosságú az iskolarendszer minél nagyobb részének állami kézben tartása. Egy magas színvonalú állami iskolarendszer fenntartása költségigényes, ugyanakkor az állami iskolarendszer az egyik fontos előfeltétele (de nem garanciája) az igazságos forráselosztásnak, annak, hogy a szegényebbek gyerekei ne szegényebb, forráshiányos iskolákba járjanak. Jelenleg a magyarországi GDP-arányos oktatási kiadások messze az EU-átlag alatt vannak (Balogh 2015). Az oktatási költségvetést az Európai Unió átlag szintjére, vagy afelé kell emelni, jelentősen emelve a tanári pálya anyagi és társadalmi megbecsültségét.

Vitatott kérdés, vajon a kis létszámú helyi, falusi iskolák fenntartása előrevivő-e az oktatási rendszerben. Az ilyen intézmények fennmaradása melletti érvek leginkább a helyi közösségben betöltött szerepükhöz kapcsolható. Ez önmagában jogos érv. Mégis a nemzetközi tapasztalatokból az látszik, hogy a méretgazdaságos, fenntartható, szerteágazó szakértelmeket összefogó tanári közösségek kistérségi, városi iskolaközpontokban valósíthatóak meg, ahova a falusi gyerekeket ingyenes iskolabusz-hálózat utaztatja. A tanári kar megfelelő felkészültsége és a társadalmi heterogenitás csak bizonyos intézményméret felett valósítható meg, falusi kisiskolákban nem. Ez utóbbiak gyakran váltak a szegregáció terepeivé is az elmúlt évtizedekben, mivel a jobb helyzetben lévő szülők a magasabb színvonalat kínáló iskolákba utaztatják a gyermekeiket.

AZ OKTATÁSPOLITIKA MEGVALÓSÍTÁSA ÉS TÁRSADALMASÍTÁSA

HOSSZÚ TÁVÚ ÉPÍTKEZÉS, TÁRSADALMI KONSZENZUS,
KÖZÉLETISÉG

A baloldali oktatáspolitikai hosszú távú célok megfogalmazásával, politikai ciklusokon átívelő, elkötelezett munkával eredményezhet valós társadalmi változást – hiszen az egész iskolarendszert érintő, lassan beérő szerkezeti átalakításokról van szó. Az iskoláról rendszerbe ágyazottan gondolkodik, hiszen az egyenlősítő társadalompolitikai célok csak a különböző szakpolitikák (szociális ellátórendszer, korai fejlesztő ellátórendszer, egészségügy, foglalkoztatáspolitikai) összehangolásával és összekapcsolásával, intézményeken, intézményi szinteken átívelő együttműködések megteremtésével vezethetnek eredményre.

Az egyenlősítő oktatáspolitikai sikerének széleskörű társadalmi konszenzus a feltétele. Ez csak demokratikusan, reformfolyamattal, mind országos, mind intézményi szinten körültekintően végigvitt konzultációs lépésekkel lehetséges.

Alapvető fontosságú a tanárok bevonása és tapasztalataik, véleményük beépítése a célok és eszközök kialakításakor. Az elmúlt évtizedek implementációs hullámai, a félbemaradt reformok története érthetővé teszi a tanárok szkeptikus hozzáállását az újabb reformokhoz. Az implementáció, a reformok megvalósítása csak akkor lehet hiteles és eredményes, hogyha a pedagógusok bízhatnak abban, hogy ezeket nem sodorják el szeszélyes oktatáspolitikai irányváltások, és az állam garanciát tud vállalni arra, hogy a változásba befektetett munka hosszú távú építkezés része, a reformok, pedagógiai megoldások hosszú távon fenntarthatóak és működtethetőek lesznek. A reformok bevezetése komoly pluszmunkát jelent, az innovációba befektetett munkát anyagilag is honorálni kell.

A jelenlegi rendszer megbontásában a középosztálybeli szülők, a szabad iskolaválasztás nyertesei ellenérdekeltek. Garanciát kell biztosítani arra, hogy az állami iskolarendszer választásának az ő gyerekeik sem lesznek kárvallottjai. Kiemelt erőforrásokat, megfelelő szakmai és pénzügyi feltételeket kell összpontosítani a egyes társadalmi összetételű, innovatív iskolákba.

A rendszerváltást követően kialakuló oktatáspolitikai konszenzus szerint az iskolának apolitikusnak kell lennie. Ugyanakkor a politika nem lehet tabutéma az iskolában, hiszen az iskola a társadalmi nyilvánosság és a politikai szocializáció fontos terepe. A tanterv és az iskolai tevékenységek fontos célja a demokratikus jogait és az önszerveződés lehetőségeit ismerő, öntudatos állampolgárok nevelése.

KOMPLEX INTÉZMÉNYI SZEMLÉLET

Az előbbieken felvázolt általános szempontokon és az oktatási rendszer makroszintjén túl egy baloldali oktatáspolitikai koncepció kiemelt jelentőséget tulajdonít a közép- (mezo-) szinten elhelyezkedő iskolának is. A középszint a fejlesztés terepe, nem véletlenül célozza meg az intézményeket a fejlesztések nagy része. Miközben a baloldali megközelítés kiemeli, hogy az intézmény nem önmagában, hanem a társadalom és az oktatási rendszer részeként tudja betölteni társadalomalakító, egyenlőséget előmozdító funkcióit, e szemléletben is igaz, hogy az intézmény mint szervezet, illetve mint (szakmai) közösség fejlesztése kiemelt cél kell legyen. Az intézményfejlesztésről széles tapasztalati tudása van a különféle európai uniós projektekben érintett iskoláknak (pl. TÁMOP 3.1.1., TÁMOP 3.1.5) – azonban sajnos sokszor maradnak a „fiókban” a szakmai ötletek, felmutatott irányok, kijelölt stratégiák.

TÖRTÉNETISÉG, TÁRSADALMI FUNKCIÓK: AZ ISKOLA AZ INTÉZMÉNYI HÁLÓZAT CSOMÓPONTJA

Az intézmény azonban nem önmagában áll, hanem maga is társadalmilag beágyazott. Történetileg az iskola mint intézmény társadalmi funkciója a fennálló társadalmi rend fenntartása, az egyenlőtlenségek megőrzése, a gyerekek és gyermekkor ellenőrzése volt, vagyis az iskola sokak számára a mindennapos, kézzelfogható elnyomás terepét jelentette vagy jelenti. Az iskola a hatalomgyakorlás terepe, és ettől az örökségtől nem tekinthet el egy baloldali megközelítés.

Az iskola beágyazott a társadalomba: társadalmi normák, törvények szabályozzák, és tagjain, tevékenységein keresztül a társadalom van jelen az intézményben (például a tagok pozíciója, társadalmilag formált attitűdjei, a társadalmi konfliktusok, elvárások megjelenése az iskola mindennapjaiban, a szülők és a közvetlen környezet társadalmi dimenziói által). Ennek ellenére az iskola a társadalomkritika színhelyévé válhat, amennyiben az oktatási intézményeket a társadalmi környezetükbe ágyazottan, más szereplőkkel, intézményekkel összeköttetésben gondoljuk el. Ha a társadalmi kontextust egy hálóként írjuk le, akkor az iskola a háló egyes pontjaiból egyfajta *csomóvá összeálló valóság* (Rapos et al. 2011). Ez azt is jelenti, hogy az iskola megkerülhetetlen, a szó széles értelmében vett politikai szereplő.

Az iskola önmagában nem képes a társadalmi és a gyakran ebből fakadó tanulmányi hátrányok leküzdésére. Ehhez széles szociális hálóra van szükség, amelyben az iskola erős kapcsolatokkal kötődik a gyermekvédelmi és szociális ellátórendszerhez, egyéb intézményekhez, szervezetekhez, a helyi társadalomhoz.

ADAPTÍV ISKOLA

A komplex intézményi szemléletben elgondolt iskola adaptív szervezet: a társadalmi környezethez és a gyerekekhez egyaránt alkalmazkodó és kapcsolódó, a helyi közösségben aktív, önmagát folyamatosan reflexíven fejlesztő közösség. Az adaptív iskola (Rapos et al. 2011) többet nyújt a hagyományos iskolai szolgáltatásoknál (a helyi közösség számára biztosít teret, programokat stb.), és sok szállal kapcsolódik az egyéb szociális jellegű szerveződésekhez, intézményekhez. Ezek közül a legfontosabb a gyermekvédelem és gyermekvédelmi jelzőrendszer. Az oktatáspolitikának így (az intézmények érdekében is) összehangoltan kell működnie a gyermekvédelemmel, szociálpolitikával, lakáspolitikával, egészségüggyel, közösségi közlekedés fejlesztésével és mindenféle más szociális területtel.

A helyi kontextusban az iskola közösségformáló erő. Ezt a szerepet akkor tudja betölteni, ha nem egyszerűen szervezet, hanem maga is közösségként működik, minél többeket demokratikus módon

bevonva önalakításába. Az iskola a közösségek közössége, és a pedagógusok olyan szakmai közössége, amelyhez körkörösén sok más szereplő kapcsolódik. Ennek érdekében a baloldali oktatáspolitikai időt és teret biztosít a helyi szakmai munkára, elősegíti az iskola demokratikus működését (szemben a jelenlegi gyakorlattal), támogatja a helyi képzéseket, szervezet- és közösségfejlesztéseket stb.

Az intézmények csomópontok a hálóban, és ez azt is jelenti, hogy a többi iskola a legtermészetesebb szövetségeseik közé tartozik. Az iskolák hálózatba kapcsolódnak, egymást segítik a fejlesztésben. Fontos, hogy ez ne üzleti alapon történjen – mint egyes projektekben ez előfordult, ahol az iskolák egymástól vásárolhattak módszereket –, hanem a kölcsönös tanulás, nyílt hozzáférés jegyében. A nemzetközi neoliberális oktatási tendenciák az iskola és az üzleti világ egyre erőteljesebb kapcsolódását mozdítják elő. Ezzel szemben a baloldali megközelítésben fontos az iskola elüzletiesedését elkerülni, amivel ebben az esetben az elveszíti kritikai potenciálját, és a korábban felvázolt, alapvetően antikapitalista vagy rendszerkritikai társadalmi vízió is sérül.

A PEDAGÓGUSOK

Közhelyes megállapítás, hogy a tanárok és tanítók jelentik a nevelési-oktatási folyamat kulcsát, ők a legfontosabb szereplői az oktatásnak, és alapvetően rajtuk múlik annak sikeressége. Ezt a meglátást részben és némi kritikával osztják csak a baloldali szemléletű megközelítések – veszélyes a pedagógusra hárítani a felelősség minden súlyát, hiszen az iskolarendszer, az iskola, de maga a tanár és tanító is alapvetően a társadalmi rendszerbe ágyazott szereplő. A fentebb ismertetett baloldali vízió megvalósításában sok múlik magán a rendszeren, az intézményhez kapcsolódó fejlesztéseken, és csak ezek után tehetjük fel a kérdést, hogy mi múlik a pedagógusokon. Pozitív módon úgy lehetne átfogalmazni a fenti megállapítást, hogy az oktatáspolitikai intézkedéseknek mindent meg kell tenniük azért, hogy a tanáron sok múl-
hasson.

A PEDAGÓGUSSZAKMA ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉS

Fontos, hogy a pedagógusszakma valóban professzióként értelmeződjön, amelyhez világos szakmai identitás és kompetenciaviszonyok, megfelelő bemeneti szabályozás (nem annyira a tanárképzésre való felvételikor, mert az nagyon korai még), képzés, folyamatos fejlődés tartozik. Az utóbbi évtizedekben a nemzetközi teret az úgynevezett *deprofesszionalizálódás* (De Saxe et al. 2020) jellemzi, vagyis a tanárszakma egyre kevésbé kötődik hosszú egyetemi képzéshez, erős szakmai identitáshoz, és a tanárok inkább végrehajtó szerepbe kerülnek. Ezzel egyidőben rendkívül magas a pályaelhagyók aránya: a tanári szakma egyre kevésbé jelent hivatást. Szerencsére Magyarországra ezek a folyamatok egyelőre kevésbé jellemzőek, bár a tanárhiány miatt éppen elindulóban vannak ilyen tendenciák. Fontos megőrizni azt a hazai hagyományt, hogy felsőoktatási végzettség kelljen a pedagógus munkakör betöltéséhez.

A szűk, tantárgyra összpontosító tanárszerep helyett azonban több teret kell adni a társadalmi és nevelő, közösségformáló feladatoknak. A jelenlegi tanárképzési rendszer túlzott hangsúlyt helyez a tantárgyi tudásra, nem fejleszti a kritikus gondolkodást és nem adja meg az ehhez szükséges társadalmi műveltséget (a pedagógia és pszichológia mellett a hallgatók nem tanulnak szociológiát!); a neveléshez, tanulók közti különbségek kezeléséhez szükséges készségekre, valamint az egyenlőség előmozdításához szükséges attitűdökre kevés figyelmet fordít. Egy baloldali megközelítésű tanárképzés ezeket a társadalompedagógiai szempontokat kiemelten érvényesíti: gyakorlatközeliségre törekszik, szembesíti a hallgatókat a társadalmi és iskolai valósággal, és segíti őket abban, hogy reflektáljanak saját osztályhelyzetükre is. Míg a tanítóképzésben ezek közül számos elem jelenleg is erőteljesebben megjelenik, az attitűdformálás, társadalmi szemlélet ott is fejlesztendő. A tantárgyi pedagógusképzés mellett a műveltségterületekhez kapcsolódó képzésen is érdemes elgondolkodni, mert ez lehetővé tenné egy tantervi reform valódi implementációját (lásd lentebb).

A SZAKMA MEGBECSÜLTSEGE, SZAKMAISÁG

A baloldali oktatáspolitikai a pedagógusra mint társadalmilag aktív és értelmiségi szerepet betöltő állampolgárra és munkavállalóra tekint. Ez a képzésben a kritikus gondolkodás, az értelmiségi attitűd és társadalmi alapműveltség előmozdítását jelenti (ezért is fontos az egyetemi szintű pedagógusképzés), a pedagógus folyamatos fejlődésében pedig az *autonóm, közösségben dolgozó és társadalmilag megbecsült szakember* képének előtérbe helyezését hozza magával (Giroux 1985). Következésképpen a baloldali oktatáspolitikai mindent megtesz a pedagógusok anyagi megbecsültségéért és szakmai autonómiájuk biztosításáért.

Ebben a megközelítésben a pedagógus munkáját kísérelheti ugyan szakmai kontroll (ennek különböző formái lehetségesek, de itt is az intézményi szintet kellene preferálni), de inkább a fejlődést elősegítő tényezőket kell előtérbe helyezni. Az anyagi megbecsültség és a szakmai előrehaladás előmozdításának a pedagóguskarrier lépcsőzetessége lehet eszköze. Ehhez azonban megfelelő támogató rendszernek kell kapcsolódnia, a szinteket és a kapcsolódó követelményeket a pedagógustársadalom minél szélesebb körű egyetértésével kell bevezetni. A kiegészítés megelőzése érdekében pedig a pedagógusok számára szakmai életútjuk során mentálhigiénés segítséget, megfelelő szakmai munkát lehetővé tevő és nem kizsákmányoló munkahelyi környezetet kell biztosítani.

A pedagógusok továbbképzésének, vagy a korszerűbbnek tekintett fogalommal élve: folyamatos szakmai fejlődésének preferált színtere nem elsősorban a központilag szervezett képzések, hanem a szakmailag magas szintű, közös intézményi munka (a szakmai közösség élete). A pedagógus fejlődése így szorosan összekapcsolódik az intézmény fejlesztésével. Továbbra is a folyamatos szakmai fejlődés lényeges elemei a pedagógusok attitűdformálását, társadalmi tudatosságát, módszertani megújulását is segítő tevékenységek (tréningek). Ezekhez az iskolának általában igénybe kell vennie külső szakmai segítséget, de annak érdekében, hogy ne a piacról kelljen megvásárolni a továbbképzéseket, fontos, hogy létrejussanak a pedagógusok szakmai munkáját tanácsadással, helyi továbbképzésekkel, intézményfejlesztéssel is segíteni tudó szakmai központok.

TARTALMI SZABÁLYOZÁS: TANTERV

A TANTERV, TANANYAG

A tartalmi szabályozás terén egy baloldali megközelítés kiemelten érvényesíti a fentebb jelzett osztályérzékeny pedagógia sajátosságait. A kanonizált „magaskultúra” átadása helyett a különféle kulturális műveltségek és tudások párbeszédbe vonására törekszik, hogy ezzel „lefelé” is megnyissa a „magas műveltséget”. Szemben számos, jelenleg elterjedt integráló pedagógiai gyakorlattal, ez esetben kétirányú folyamatról van szó, hiszen a célja olyan mobilitási pályák megteremtése, amelyek túlmutatnak a középosztályhoz való asszimiláción. A sokféle diákot integráló és a helyi közösségben is aktív iskola feladata, hogy a felsőbb osztályokat kulturálisan nyitottabbá tegye az alsóbb osztályok felé, és hogy az alsóbb osztályhoz tartozó fiatalok számára olyan mobilitási pályákat nyisson meg, amelyek nem követelik meg a kulturális gyökereik feladását. Ennek megfelelően szükséges újragondolni a kimeneti követelményeket is, egyszerre érvényesítve a mobilitás és a kulturális nyitottság elvét.

Az utóbbi évtizedek tantervi reformjai alapvetően az akadémiai tudás tudományos szakterületi felosztását követték, leszámítva néhány kísérletet arra, hogy létrehozzanak ezeken átívelő tantárgyakat, például a természetismeretet. A tantervi szabályozásban azonban a tudások és műveltségek sokfélesége és a mobilitás előmozdítása akkor tud érvényesülni, ha az első tíz évfolyamon komplexebb, műveltségterületekhez köthető és kifejezetten nem akadémiai jellegű, egységes tudásközvetítés működik.

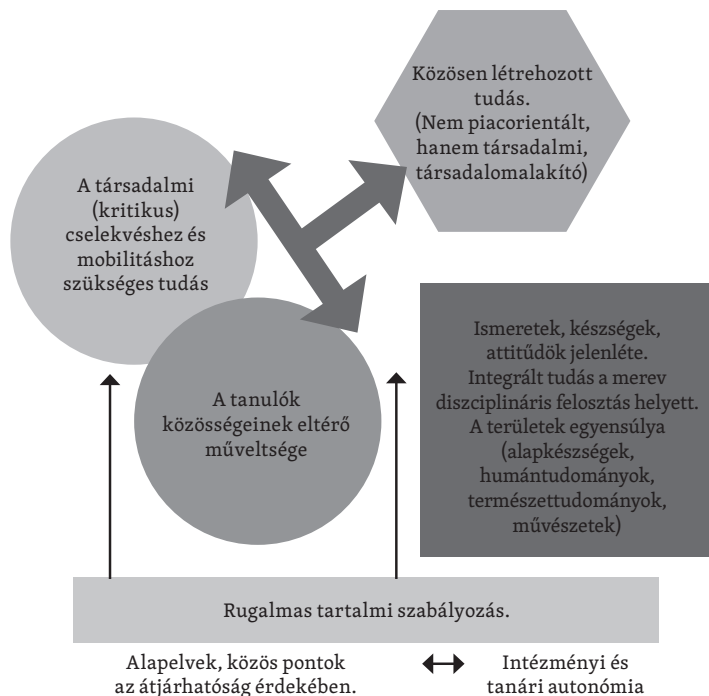
MŰVELTSÉG ÉS KOMPETENCIA EGYENSÚLYA

Mivel a fentebb felvázolt szemléletben az intézményi autonómia kiemelt jelentőségű, a tartalmi szabályozásnak nagy teret kell engednie a helyi szakmai kidolgozásnak. Ehhez központi szintről kell megfelelő segítséget nyújtani, és olyan közös támpontokat meghatározni, amelyek az intézmények közötti átjárhatóságot lehetővé teszik.

A tudás (ismeret) versus kompetencia vitában egy baloldali megközelítés nem feltétlenül lát valódi ellentétet. A kompetenciaalapú megközelítések – amelyek az OECD PISA-méréseinek is az alapját jelentik – sok fontos szakmai tudást halmoztak fel, azonban az alapjuk ideológiailag megkérdőjelezhető, mert a munkában közvetlenül hasznosítható elemeket emelik ki (szemben a társadalomkritikát is lehetővé tevő, humán műveltség értékével). Egy baloldali szemlélet például semmiképp nem állhat ki egy, a művészeteket, humán tudományokat a gyakorlatiasság, kompetenciaközpontúság jegyében háttérbe szorító tanterv mellett. Az ismeretjellegű tartalmak jelentőségét védő nézetek viszont sokszor konzervatív kánont erőltetnek az iskolákra. A baloldali megközelítés a tudást a valóságról közösen létrehozott, kritikus értelmezésnek tekinti (Freire [1977] 2000), nem pedig rögzített szakismertetek rendszerének vagy piacosítható, eladhatóvá tehető képességeknek.

A baloldali megoldásmód a tudás sokféleségét elismerő, az aktív társadalmi részvételt lehetővé tevő tudásrendszer rugalmas kialakítása mellett érvel, amelybe beletartoznak az attitűdök és készségek is. Ez a tudásrendszer – a teljesség igénye nélkül – a következőkre terjed ki:

- a társadalmi érvényesüléshez fontos elemek (szövegértés, szövegértelmezés, alapvető matematikai tudás, logika, informatikai tudás, nyelvek stb.);
- az eltérő kulturális közegek műveltsége (pl. populáris kultúra elemei);
- a társadalomkritikához szükséges műveltség (történelem, társadalomismeret, kritikus gondolkodás, aktív cselekvés);
- az ember művészeti kiteljesedését segítő dimenziók (művészeti tartalmak integrálva más tartalmakkal is);
- a fizikai, természeti valóság alapvető működésmódjainak megismerése.



2. ábra

PEDAGÓGIAI MÓDSZERTAN ÉS A TANULÓK KÖZÖTTI KÜLÖNBΣÉGEK

A makro- és mezoszint mellett az iskolai és osztálytermi történések mikroszintje is fontos egy baloldali oktatáspolitikai megközelítés számára. Fontos, hogy az iskolai mindennapok és az osztályterem szintjén is érvényesüljenek a demokratikus működés, a cselekvő, kritikai állampolgárrá nevelés, a közösségformálás és az osztályérzékenység szempontjai. Ez a közös tudásépítés, kooperáció, cselekvés módszereinek előtérbe helyezését jelenti.

A baloldali perspektíva számára nem a módszerek jelentik a „megoldást”, nem bizonyos módszerek alkalmazásán múlik, hogy az iskola be tudja-e tölteni társadalomformáló szerepét. A baloldali megközelítés kerüli a módszerfetisizmust (Freire [1977] 2000), és a korszerű

technológiáknak sem tulajdonít önmagában jelentőséget, miközben egyes liberális megközelítésekben ezek jelentik az iskolai megújulás sarokpontjait. Természetesen fontos az infokommunikációs eszközhasználat, a digitális technológiák és kultúra ismerete és felhasználása az oktatásban csakúgy, mint a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődése, de egyik sem a társadalomformáló oktatási rendszer és intézményi kultúra legfontosabb eleme. A rendszer, az intézmény adaptivitása és demokratikus, közösségi kultúrája, a pedagógusok hozzáállása együtt adják az iskolai megújulás kiemelkedő dimenzióit.

Az alternatív pedagógiák módszereiből, felhalmozott gyakorlati tudásából sok minden hasznosítható. A baloldali oktatáspolitikára azonban elsősorban az a lényeges, hogy ezek a módszertanok mindenki számára hozzáférhetőek legyenek. A külön rendszerbe szerveződő, alternatív intézményeket favorizáló liberális oktatáspolitikát az eredményezte, hogy az alternatív intézmények az állami iskolák alternatíváivá váltak, és a jómódú felső és felső középosztálybeli családok számára tárták ki kapuikat (megerősítve a szelekciót), vagy pedig a más iskolákból kiszorított szegény, illetve a rendszerbe nem illeszkedő (sokszor cigány) tanulók számára nyújtottak alternatívát (megerősítve a szegregációt).

A társadalmi különbségek iskolai újratermelése az intézményi elkülönítés mellett az osztálytermekben, a mindennapos pedagógiai helyzetekben, interakciókban valósul meg. Ezért fontos az olyan, különbségekre érzékeny pedagógiai gyakorlatok elterjesztése és erősítése, amelyek kerülnek a stigmatizáló kategóriák használatát, és nem a *jó tanuló* – *rossz tanuló* dichotómiát erősítik. A stigmatizáló kategóriák az önértékelés részévé válva a tanulási motiváció csökkenéséhez, az iskolától való fokozatos elidegenedéshez vezetnek.

A pedagógiai munka szükségszerű velejárója a kategóriák alkalmazása, a készségek, képességek felmérése és értékelése, a különleges nevelési igények és tanulási szükségletek azonosítása. Azonban döntő jelentőségű, hogy a tanári ítéletek a tanuló személyiségére, vagy pedig egy-egy képesség fejlesztési lehetőségeire vonatkoznak. A normatív értékeléssel szemben a *fejlesztő értékelés* a tanuló fejlődését önmagához, korábbi teljesítményéhez viszonyítja. Az ilyen pedagógiai gyakorlatok kulcsmomentuma, hogy a pedagógiai szükségletekre összpontosít, azt vizsgálja, hogy adott tanulónak mely készségeit, képességeit szükséges

fejleszteni az iskolai munka során, és ehhez milyen típusú segítségre van szüksége. A pedagógiai folyamatra irányuló kategóriák a tanuló egy-egy képességére vonatkoznak, és a tanulóknak is világos támpontokat adnak abban, hogy mire kell odafigyelniük a tanulásban. Vagyis a szükségletekre fókuszáló pedagógiai szemlélet a merev kategóriákkal szemben *a diákot többdimenziós személyiségként* érzékeli, és a rugalmasságot, a célokat, a fejlődési lehetőségeket hangsúlyozza. Mindennek fontos feltétele az, hogy működjenek olyan szakmai fórumok és iskolai értekezletek, ahol a pedagógusok és érintett szakemberek rendszeresen, esetszinten átbeszélhetik az egy-egy osztállyal vagy tanulóval kapcsolatos nehézségeiket, és összehangolt stratégiát, *következetesen betartott, egységes szabályrendszert* alakítanak ki a nehéz pedagógiai helyzetek kezelésére.

Miközben a baloldali szemlélet számára fontos a kisebbségek védelme, identitásának elismerése, mégis mindenekelőtt az elnyomó viszonyokra, azok újratermelési folyamataira összpontosít, például a rasszizmus és cigány – nem cigány konfliktusok okainak mélyebb, rendszerbeli feltárására törekszik. A baloldali gondolkodás szerint a kulturális elismerés önmagában nem jelent megoldást, ameddig a strukturális egyenlőtlenségek csökkentésével nem foglalkozunk.

ZÁRÁSUL

Írásunk abból indult ki, hogy a hazai oktatáspolitikai narratívákat több évtizede dominálja a nyugathoz felzárkózás liberális, illetve a nemzeti értékeket és osztálystruktúrát kifejezetten megőrizni akaró konzervatív megközelítések kétpólusú vitája. Mindkettő figyelmen kívül hagyja az oktatás mély beágyazottságát a kapitalista termelési és újratermelési folyamatokba, és egyik sem rendelkezik egy, a társadalmi igazságosságot előtérbe helyező baloldali társadalmi vízióval.

Erre vízióra épülve fogalmaztunk meg olyan alapelveket, amelyek figyelembe veszik az iskola szélesebb politikai-gazdaságtani dimenzióit, és egy osztályközpontú, rendszerkritikai oktatáspolitikai stratégiájához adhatnak muníciót. Ebben a cikkben nem közvetlenül használjuk fel az empirikus adatokat és kutatásokat (ezt korábbi munkáinkban megtettük); egy értékalapú megközelítést szeretünk

volna felmutatni, amely egyértelműen túllép a domináns liberális és konzervatív, de még a nem egyértelműen antikapitalista balliberális vagy szociáldemokrata modelleken is. Az sem volt célunk, hogy a konkrét megvalósításra vonatkozóan tegyünk állításokat, és mérlegeljük a megvalósíthatóság kérdését. Egy elveken nyugvó stratégiát akartunk felvázolni, amelyről vitatkozni lehet.

Reméljük, hogy írásunk valóban vitát és további párbeszédet generál majd, hogy kiindulópontjainkról, az empirikus adatokról, a megvalósíthatóság és konkrét lépések kérdéseiről tovább lehessen beszélgetni.

Az alábbi táblázat vizuálisan mutatja be az általunk felvázolt baloldali oktatáspolitikai fő területeit, és egyben segíti a cikk struktúrájának átlátását is.

Egy baloldali oktatáspolitikai sarokpontjai: MAKROSZINT Társadalmi vízió: az egyenlőség felé, kapitalizmuskritika Rendszerkritikus iskola Hosszú alapozó szakasz, rugalmas tanulási utak: komprehenzív rendszer Osztályérzékeny pedagógia Az állami oktatás dominanciája Megvalósítás és társadalmiasítás			
Komplex intézményi szemlélet MEZOSZINT	A pedagógusok MAKRO- ÉS MEZO- SZINT	Tantervi szabályozás MAKRO- ÉS MEZOSZINT	Pedagógiai módszertan és a tanulói sokféleség MEZO- ÉS MIKROSZINT
Az iskola társadalmi-történeti beágyazottsága	A pedagógusok szerepének arányos szemlélete	Rugalmas tartalmi szabályozás, a helyi szint fontossága	Nem a módszer-fetiszizmusra és a technokrata digitalizációra
Az adaptív iskola koncepciója: a tanulókhoz és környezethez alkalmazkodó közösségi iskola	Felsőfokú, társadalom-pedagógiai központú pedagógusképzés	Eltérő műveltségeket figyelembe vevő tanterv; kompetencia és műveltség egyensúlya	Demokratikus, együttműködésre építő pedagógiai módszerek
Az iskolafejlesztés fontossága	Szakmai megbecsültség, szakmai autonómia	A társadalomkritikát és a mobilitást is lehetővé tevő tudás	A diákok többszörös személyiségként kezelése

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Balogh Miklós (2015): A hazai közoktatás finanszírozása az ezredfordulót követően. In: *Szerep és funkcióváltások a közoktatás világában*. Szerk.: Győri Zoltán – Simon Mária – Vadász Viola. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Dunaway, Wilma A. (2018): A félproletár háztartás a modern világrendszer longue durée-je folyamán. In: *Fordulat*, No. 24.: 53–87.
- Éber Márk Áron (2019): Éber Márk Áron (2019): Osztályszerkezet Magyarországon globális perspektívából. *Fordulat*, No. 26.: 76–114.
- Erőss Gábor – Kende Anna (szerk.) (2008): *Túl a szegregáción. Kategóriák burjánzása a magyar közoktatásban*. L'Harmattan.
- Freire, Paulo ([1977] 2000): *Pedagogy of the Oppressed*. 30. kiadás. Continuum.
- Gagyí Ágnes (2014): Az antipopulizmus mint a rendszerváltás szimbolikus eleme. In: *Fordulat*, No. 21.: 298–316.
- Gagyí Ágnes (2016): 'Coloniality of Power' in East Central Europe: External Penetration as Internal Force in Post-Socialist Hungarian Politics. In: *Journal of World-Systems Research*, Vol. 22., No. 2.: 349–372.
- Gale de Saxe, J. – Bucknovitz, S. – Mahoney-Mosedale, F. (2020): The Deprofessionalization of Educators. An Intersectional Analysis of Neoliberalism and Education "Reform". In: *Education and Urban Society*, Vol. 52., No. 1.: 51–69.
- Giroux, Henry A. (1985): Teachers as Transformative Intellectuals. In: *Social Education*, Vol. 49., No. 5.: 376–379.
- Hricsovinyi Julianna – Józsa Krisztián (2018): Iskolaválasztás és szelekció. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szerk.: Fejes József – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület.
- KSH (é. n.): Oktatási befektetések (2004–2018). Interneten: https://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_2.html (Letöltve: 2020.12.16.).
- Lóránd Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. In: *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 47., No. 1.: 3–19.
- Lumby, Jacky – Coleman, Marianne (2016): *Leading for Equality: Making Schools Fairer*. SAGE.
- Macedo, Donald (1984): *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Praeger.
- McLaren, Peter (1997): *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press.
- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava: A kritikai pedagógia kihívása. In: *Iskolakultúra*, Vol. 15., No. 4.: 84–101.
- Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel. In: *Replika*, No. 83.: 77–91.

- Neumann Eszter – Mészáros György (2019): From Public Education to National Public Upbringing: The Neoconservative Turn of Hungarian Education After 2010. In: *Austerity and the remaking of European education*. Szerk.: Trainou, Anna – Jones, Ken. Bloomsbury.
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szerk.: Fejes József – Szűcs Norbert. Motiváció Oktatási Egyesület.
- Radó, Péter (2011): Regional Educational Performance Patterns in Europe. In: *CEPS Journal*, Vol. 1., No. 3.: 11–30.
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Interneten: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> (Letöltve: 2021. február 4.).
- Roberts, Anthony (2013): Peripheral accumulation in the world economy. A cross-national analysis of the informal economy. In: *International Journal of Comparative Sociology*, Vol. 54., No. 5–6.: 420–444.
- Sebők Miklós (2019): *Paradigmák fogságában. Elitek és ideológiák a magyar pénzügyi kapitalizmusban*. Napvilág Kiadó.
- Szikra Dorottya (2018): Ideológia vagy pragmatizmus? Családpolitika az orbáni illiberális demokráciában. In: *Lépték és ironia*. Szerk.: Bozóki András – Füzér Katalin. L'Harmattan; MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.
- Tóth Tamás – Mészáros György – Marton András (2018): We should've made a revolution: A critical rhapsody of the Hungarian education system's catching-up revolutions since 1989. In: *Policy Futures in Education*, Vol. 16., No. 4.: 465–481.
- Vajda Zsuzsa (2013): Tudás és hatalom a XXI. század kezdetén. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. In: *Eszmélet*. No. 98. Interneten: https://www.eszmelet.hu/vajda_zsuzsa-tudas-es-hatalom-a-xxi-szazad-kezdeten-az-isk/ (Letöltve: 2020.12.16.)

MREHÁNYÁST A
K, HANEM TEKINTS
GYELMEZTÉSNEK

VEKTESPER ELLEP
ILAGFORRHO
Proletárdik
Eljen az orosz
szövetséges
SZO



PAULO FREIRE

AZ ELYNYOMOTTAK PEDAGÓGIÁJA

Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997): brazil felnőttoktató, a kritikai pedagógia meghatározó alakja. A XX. századi művelődés és oktatás egyik legnagyobb teoretikusa. Több országban folytatott alfabetizációs tevékenységet, az írástudás közösségi, demokráciaépítő funkcióit hangsúlyozta. 1964–79 között „felforgató” tevékenysége okán kiutasították Brazíliából; Chilében, Svájcban és az USA-ban tevékenykedett és írt. 1979-ben amnesztiát kapott, a São Pauló-i egyetem tanáráként dolgozott. Paulo Freire alakította ki azt a szemléletet, mely szerint a tanulás egyfajta önképzés, az ehhez való jogok pedig egy demokratikus országban az egyén boldogulásának alapfeltételei. A folyamatosan fejlődő, felgyorsult világnak változáshoz alkalmazkodni tudó emberekre van szüksége.

A következő szemelvény Az elnyomottak pedagógiája című, magyarul eddig meg nem jelent, nagyhatású könyvből való, melynek központi üzenete a hagyományos iskola bankkoncepciójának kritikája, a dialóguson alapuló, partnerviszonyra épülő felnőttkori tanulás értékeinek hangsúlyozása.

Ha figyelmesen elemezzük a tanár-diák kapcsolatot, akár iskola-rendszerben vagy azon kívül, könnyen felismerhetjük annak alapvetően narratív jellegét. Ez a kapcsolat magába foglalja az elbeszélőt (tanár) és a türelmes, hallgató alanyokat (tanuló). A tartalom, még ha a valóság értékes elméleti vagy tapasztalati elemeit érinti is, a narratív jellegtől megkövült és életidegen lesz. Az oktatás narráció-betegségtől szenved.

A tanár úgy beszél a valóságról, mintha az merev, állandó, előre kategorizált és megjósolható lenne. Gyakran olyan témákat fejt ki, melyek a diákság számára teljesen idegenek, s melyekről tapasztalataik sincsenek. Az a tanár dolga, hogy narrációkkal „töltse meg” a diákokat – olyan tartalmakkal, melyek a valóságtól elrugaszkodottak, és amelyek elszakadtak mindattól, amiből születtek és ahol

értelmüket nyerték. A szavak valódi jelentéstartalmuktól megfosztottak, és hamis, elidegenített, távoli verbalitássá válnak.

A narratív jellegű oktatás távoli, kívülálló jellegét az üres, hangzatos szavak adják, melyekből hiányzik az az erő, ami változtatni képes. „Négyszer négy az tizenhat, Pará fővárosa Belém.” A diák lejegyzi, memorizálja és ismétli ezeket a mondatokat anélkül, hogy igazán megértené, mit jelent négyet négygel szorozni, vagy rájönne a főváros szó valós jelentésére, értené, hogy mit jelent Belém Parának, és mit Pará Brazíliának.

Az elbeszélés (ahol a tanár a narrátor) készíti a diákot a gondolkodás nélküli memorizálásra. Még rosszabb esetben a tanuló „konténerré” válik: tárolóedénnyé, mely arra vár, hogy a tanár megtöltse. Minél jobb a tanár, annál jobban megtölti a konténert. Minél alázatosabb konténerré válik a tanuló, annál jobb diák lesz.

A tanulás így a raktározás művészetévé válik, ahol a tanár adja a megőrzendő információkat, a diák pedig tárolja azokat. Kommunikáció helyett a tanár kinyilatkoztatásokat tesz, melyeket a diákok türelmesen befogadnak, megjegyeznek és visszaadnak. Ez az oktatás bankkonceptiója, ahol a tanuló mozgásteret nem terjed túl a letétbe helyezett tudás befogadásán és tárolásán. Igaz, az a lehetősége megvan, hogy gyűjtse, strukturálja a kapott tudást. Ám a kreativitás és valós tudás hiánya oda vezet, hogy végső soron magukat a diákokat „tárolja” ez a (legjobb esetben is) rosszul strukturált rendszer. Megfosztva a tapasztalattól és a kihívásoktól az egyének nem válhatnak valódi emberi lényekké. A tudás csupán felfedezés útján születhet, a nyughatatlan, türelmetlen, állandó és bizakodó érdeklődés útján, melyet az ember a világban, a világgal és embertársaival szemben mutat.

A bank-konceptión alapuló oktatási rendszerben a tudás ajándék, melyet azok adományoznak, akik annak birtokában lévőknek tartják magukat – azoknak, akiket tudatlanoknak tartanak. A másokra kivetített tudatlanság – mint az elnyomás ideológiájának sajátja – tagadja, hogy a tanulás, a tudás felfedezés útján születik. A tanár a diákok előtt úgy jelenik meg, mint azok szükségszerű ellentéte; a tanulók tudatlanságát abszolútnak tekintve igazolja saját létezését. Akár a rabszolga a hegei dialektikában, a diákok elfogadják saját tudatlanságukat, igazolva ezzel a tanár szerepét – de a rabszolgával

ellentétben sosem élik meg azt a szituációt, melyben ők tanítják a tanárt.

A felszabadító oktatás életre hívásának egyik oka így az ellentétek feloldása. Az oktatásnak azzal kell kezdődnie, hogy kibékíti a tanár-diák ellentétet annak tudatosításával, hogy mindkét oldalon egyszerre állnak tanárok és diákok. A megoldást nem a bankkonceptió rejti. Ellenkezőleg, a bankszemléletű oktatás még erősíti is az ellentéteket, hiszen olyan módszereket és attitűdöket alkalmaz, melyek teljes egészében tükrözik az elnyomó társadalmat:

- a) a tanár tanít, a diák tanítva van
- b) a tanár mindent tud, a diák semmit
- c) a tanár gondolkodik, és irányítja diákjait
- d) a tanár beszél, a diákok pedig alázasan hallgatják
- e) a tanár fegyelmez, a diákok pedig fegyelmezve vannak
- f) a tanár választ és érvényre juttatja az akaratát, a diákok pedig alkalmazkodnak
- g) a tanár cselekszik, a diákok pedig a cselekvés illúzióját élik át azáltal, hogy a tanár cselekszik
- h) a tanár kiválasztja a képzési tartalmakat, a diákok pedig (akiket nem kérdeztek erről meg) alkalmazkodnak
- i) a tanár összemosza a tudás hatalmát a szerepéből adódó hatalommal, mindezzel korlátozva a diákok szabadságát
- j) a tanár a tanulási folyamat tárgya, míg a tanulók egyszerű alanyai annak.

Nem csoda, hogy a bankkonceptión alapuló oktatási rendszerek az embert alkalmazkodó, jól kezelhető lénynek tekintik. A legtöbb diák tevékenysége kimerül abban, hogy tárolja a rábízott letéteket. Kevesen vannak, akik fejlesztik – a világ alakításának élményéből születő – kritikai képességeiket. Minél inkább elfogadják a tanulók azt a passzív szerepet, mely rájuk osztatott, annál inkább fogadják el a világot olyannak, amilyen, és fogadják el azt a töredékes valóság-képet is, melyet letétbe helyeztek náluk.

A bank-konceptión alapuló oktatás minimalizálja vagy teljesen kiiktatja a diákok kreativitását és erősíti hiszékenységüket. Mindez pedig az elnyomók érdekeit szolgálja, akik vigyáznak arra, hogy a diák ne láthassa a világot annak valóságában, és ne tapasztalhassa annak

változását. Az elnyomók „humanitarizmusukat” használják fel a számukra kedvező állapot konzerválására. Így az oktatásban szinte ösztönösen elfojtanak minden olyan kezdeményezést, mely erősítene a tanulók kritikai érzékét, vagy azokat, melyek nem érik be a valóság egy szeletének a bemutatásával, hanem keresik az utat egyik pontból a másikba, illetve az összefüggéseket egyes problémák között.

Az elnyomók érdeke valójában abban áll, hogy „az elnyomottak tudatát, és ne az elnyomás okát változtassák meg” (Beauvoir [1955] 1963: 34); minél könnyebben lehet rávenni az elnyomottat arra, hogy alkalmazkodjon, annál könnyebb felette uralkodni. Hogy az elnyomó mindezt elérje, a bankkoncepciójú oktatást a gondoskodó szociális rendszerrel együtt alkalmazza, melyben az elnyomott az eufemisztikus „a jólét kedvezményezettje” (azaz a szolgáltatások haszonélvezője) címet kapja. Egyedi esetekként kezeli az elnyomottakat, olyan deviánsokként, akik marginalizálódtak egy „jó, szervezett és igazságos” társadalomban. Az elnyomottakat egy egészséges társadalom beteg részeként látatja, ahol a közösség igyekszik ezeket a „semmihez nem értő és lusta” fickókat saját képére formálni. A társadalom pere-mére szorultakat a közösség igyekszik „integrálni” és „befogadni” az egészséges társadalomba, melyet azok „elhagytak”.

Pedig az igazság az, hogy az elnyomottak nem „marginalizálódtak”, nem élnek a társadalmon „kívül”. Mindig is „belül” voltak – belül azon a struktúrán, mely őket „másokért létezőkké” tette. A megoldás nem az, hogy „integráljuk” őket az elnyomás rendszerébe, hanem az, hogy átalakítjuk a rendszert úgy, hogy az elnyomottak „önmagukért létezőkké” válhassanak. Egy ilyen változás természetesen az elnyomók céljai ellen való lenne; hiszen az ő érdekük az, hogy a bank-konceptió kihasználásával elkerüljék azt a fenyegetést, melyet a tanulók felől induló *conscientização* jelenthet.¹

A bankbetétszemlélet felnőttoktatásban való alkalmazásával sosem lehet elérni azt, hogy a tanulók kritikusan szemléljék a valóságot. Az ilyen felnőttoktatási programok olyan életbevágó kérdéseket feszegetnek, mint hogy „Tibor a kecskének adott friss füvet?”, majd bizonygatják, hogy ellenkezőleg, „Tibor a tehénnek adott friss füvet.”

1 A P. Freire által használt *conscientização* fogalom jelentése: „öntudatra ébredés”; megérteni a szociális, politikai és gazdasági ellentmondásokat, aktívan fellépni az elnyomás ellen. A fordító megjegyzése.

A bankszemléletű oktatás „humanista” megközelítése – a szó eredeti jelentésének gyökeres tagadásaként – csupán a fő célt igyekszik leplezni: gépiesen gondolkodó felnőtteket nevelni.

Azok, akik a bankszemlélet szerint tanítanak, tudatosan vagy tudattalanul (hiszen számos jószándékú hivatalnok-tanár létezik, akik fel sem fogják, hogy tevékenységükkel dehumanizáló célokat szolgálnak), észre sem veszik, hogy azok a „letétek”, melyeket ők maguk hordoznak, azaz a tudás, melyet közvetítenek, a valósággal kapcsolatban ellentmondásokat tartalmaz. De lehet, hogy ezek az ellentmondások arra vezetnek, hogy a korábban passzív tanulók ellenállnak a megszelídítésnek, és annak a szándékának, hogy a valóságot is szelídített formában ismerjék meg. Személyes tapasztalataik kellhetnek ahhoz, hogy rájöjjenek: jelenlegi életük során sosem válhatnak igazán emberré. A valósággal kialakított saját kapcsolatauknak kell rávezetnie őket arra, hogy a valóság tulajdonképpen *folyamat*, mely állandóan változásokon megy keresztül. Ha a felnőtt tanulók keresnek és kutatnak, végső céljuk pedig a valódi humanizmus megteremtése, akkor előbb-utóbb ráébrednek arra az ellentmondásra, melyben a bank-szemléletű oktatás igyekszik tartani őket, és megkezdik a harcot a szabadságukért.

De a humanista, forradalmian gondolkodó felnőttoktató nem várhatja meg, míg ez a lehetőség valóra válik. Kezdetektől fogva együtt kell működnie azokkal a felnőtt tanulókkal, akik elkötelezettek a kritikai gondolkodás és a kölcsönös emberségesebbé válás megvalósítása mellett. Erőfeszítéseikhez az kell, hogy mélységesen bízzon az emberekben és kreativitásuk erejében. Ahhoz, hogy ezt elérhesse, partnerviszonyt kell felnőtt tanulóival kialakítania.

A bankszemléletű oktatás – szükségszerűen – nem ad lehetőséget a partnerviszony megteremtésére. Ahhoz, hogy feloldjuk a tanár-diák ellentéteket, hogy a letétbe helyező, domesztikáló, diktáló tanár helyébe olyan oktató léphessen, aki egy diák a sok közül, alá kell ásni az elnyomók hatalmát, és a szabadság ügyét kell szolgálni.

(...)

Azoknak, akik igazán elkötelezik magukat a szabadság mellett, teljesen el kell határolniuk magukat a bankkonceptción alapuló oktatástól, és abból kell kiindulniuk, hogy az ember tudatos lény, s ez a tudatosság az egész világot áthatja. Nem tekinthetik oktatási célnak

azt, hogy a tanulóba letéteket helyeznek. Ehelyett azokat a mindennapi problémákat kell a középpontba állítani, amelyekkel a tanulók az életük során szembesülnek. A „problémafelvető” oktatás a tanuló tudatosságára alapoz, így – szándékosan – elutasítja a fölülről jövő kinyilatkoztatásokat és nem nélkülözheti a valódi kommunikációt. Összefoglalja a tudatosság sajátos jellemzőit: tudatában lenni valaminek nem csak azt jelenti, hogy ismerjük a tudatosság tárgyát, hanem a jaspersi kettősség értelmében a tudat tudatosítása is megtörténik.²

A felszabadító oktatás a cselekvésen és a megismerésen alapszik, nem az információátadáson. Ebben a tanulási folyamatban, ahol a megismerendő tárgy (mely messze nem a megismerési folyamat célja) közvetít a megismerési folyamat résztvevői – a tanár és a diák – között. Következtetésképpen a problémafelvető oktatás alkalmazását azzal kell kezdenünk, hogy feloldjuk a tanár-diák kapcsolatban rejlő feszültségeket. A párbeszéd – mely nélkülözhetetlen a megismerési folyamat résztvevői között, hisz megismerési folyamataik tárgya egy és ugyanaz – különben lehetlenné válik.

A problémafelvető oktatás, mely szakít a bank-szemléletű megközelítés vertikális, alá-fölé rendelő viszonyrendszerével, csak akkor tud valóban szabadságot nyújtani, ha igazán képes túllépni a fenti ellenmondáson. A párbeszéd eredményeképp a „diákok-tanára” és a „tanár-diákjai” viszony megszűnik létezni, és helyébe a „tanár-diák”, és a „diák-tanárok” szerep lép. A tanár többé nem csupán az, aki tanít, hanem a dialógusok által önmaga is tanul, s mialatt tanul, egyúttal tanít is. Tanár és diák együtt lesz felelős azért a szituációért, melyben közösen fejlődnek. Ebben a folyamatban „hatalomból” születő egyezségeknek már nincs helye. Ahhoz, hogy működjön, a hatalomnak a szabadság *oldalán* kell állnia, nem *szemben* azzal. Itt senki sem tanít másokat, és senki sem önmagát tanítja. A résztvevők egymást tanítják

2 [1] Karl Jaspershez, 20. századi német egzisztencialista filozófushoz kapcsolódó kifejezés. Azt jelenti, hogy az emberi tudatosság mindig adott tartalomra vonatkozik; sosem vagyunk egyszerűen „tudatosak”; a tapasztalat a „tartalom” és az „én” kettősségből áll össze. Így tudatosságunk is „reflexív”: amikor írom ezeket a sorokat, egyben „figyelem” is magam írás közben. Ez a „második lenyomata” vagy szintje a tudatosságnak, melyben a tudatot nem csupán a tapasztalatok töltik ki, hanem az ezzel kapcsolatos kérdések és a rácsodálkozás is. A tudatosság ezen a szinten mindig „túllép” a részleteken, összegzi ezeket. *A fordító megjegyzése.*

a környező világ és a megismerendő tárgy segítségével, melyek a bank-szemléletű oktatás esetében a tanár „tulajdonát” képezik.

A bank-koncepció (mely mindent megkettőz) az oktató munkájában két fázist különít el. Az első fázisban a tanár dolgozószobájában vagy laboratóriumában maga tanulmányozza a megismerés tárgyát; a másodikban pedig diákjainak magyaráz. A diáktól nem azt várják, hogy tudja, hanem hogy bemagolja a tanár által elmondottakat. A tanulók nem vesznek részt a megismerési folyamatban, mivel a tárgy, amit meg kellene ismerniük, a tanár tulajdonában van ahelyett, hogy közvetítő eszköz lenne, mely mind a tanár, mind a diákság oldaláról kritikai reflexiókat vált ki. Így a „kultúra és a tudás megőrzése” nevében olyan rendszert működtetünk, mely sem valós kultúrát, sem valós tudást nem generál.

A problémafelvető módszer nem kettőzi meg a tanár-diák munkáját: nem bontja azt először „megismerő”, aztán „narratív” fázisra. A tanár mindig a „megismerő” fázisban marad, akár projektet készít elő, akár diákjaival folytat párbeszédet. Nem sajátítja ki a megismerendő tárgyat, hanem közös reflexiók tárgyává teszi azt. Így a problémafelvető módszert alkalmazó oktató megjegyzéseinek, véleményének alakulására folyamatosan hatással vannak a tanulói megjegyzések és vélemények. A diákok többé már nem könnyen kezelhető hallgatóságot alkotnak, hanem – a tanárral való párbeszéd során – egyenrangú, kritikusan gondolkodó társ-felfedezőkké válnak. A tanár felvezeti a témát, a diákok véleménye, szempontjai pedig befolyásolják saját korábbi álláspontját. A problémafelvető oktató feladata az alkotás: együtt a tanulókkal olyan körülmények között, ahol a *doxa* helyébe a *logos* szintjén lévő valós tudás lép.

Amíg a bank-koncepción alapuló oktatás akadályozza a kreatív energiák kibontakoztatását, addig a problémafelvető oktatás állandó kapcsolatot teremt a valós világgal. Míg az első nem engedi felszínre törni a tudatot, az utóbbi a kritikai érzék és a tudatosság megteremtéséért küzd.

A diákok állandóan problémákkal szembesülnek: saját életük és a világ problémáival. Ezeket a problémákat egyre inkább kihívásként élik meg, melyekre reagálniuk kell. Mivel a problémákat egymással összefüggőkként fogják fel, nem elméleti kérdésekként, az eredmény egyre kritikaibb lesz, és egyre kevésbé elidegenített. A megoldott

problémák újabbakat vetnek fel, melyek egyre több tudást generálnak, míg a diákok lassan egyre elkötelezettebbekké válnak.

A szabadságra építő oktatás – szemben az uralomra alapozott oktatással – tagadja, hogy az ember elvont, elszigetelt, független és szabad; tagadja azt is, hogy a világ az emberektől független valóságként létezik. Megfelelő megközelítésben el kell utasítanunk az önmagában létező embert, vagy az emberek nélkül létező világot, hiszen az ember a világban, azzal együtt létezik. Ebben a viszonyrendszerben a tudat és a világ egyidejűleg van jelen: sem a tudat nem előzte meg a világ létrejöttét, sem a világ a tudatét.

(...)

Kizárólag a kritikai gondolkodásra épülő párbeszéd képes fejleszteni a kritikai gondolkodást. Párbeszéd nélkül nincs kommunikáció, és kommunikáció nélkül nincs valódi oktatás. Olyan oktatás, ahol a megfigyelés közös tárgya összeköti a tanárt és a diákot, s így képes feloldani a közöttük feszülő ellentéteket. Az oktatás dialógikus karaktere mint a szabadság gyakorlása nem akkor kezdődik, amikor a tanár-diák a pedagógiai folyamatban találkozik a diák-tanárokkal, hanem akkor, amikor a tanár először kérdezi meg saját magától, *miről* fog párbeszédet folytatni diákjaival. A dialógusok tartalmának definiálása pedig tulajdonképpen a felnőttoktatási program tartalmának meghatározását jelenti.

A párbeszéd-ellenes bankszemléletű oktató számára a tartalom csupán azt a témakört jelenti, melyről előad diákjainak: válaszol saját kérdéseire, miközben saját elképzelése szerint tanít. A párbeszédet folytató, problémafelvető tanár-diák számára a képzési tartalom se nem ajándék, se nem büntetés – nem izolált információ-egységek halmaza, melyet bele kell plántálni a tanulók fejébe. Sokkal inkább szervezett, rendszerezett és érett „újra-átadása” valaminek, amiről a diákok többet szeretnének megtudni.³

3 Egy Malraux-val folytatott hosszú beszélgetésében Mao Ce-Tung így fogalmaz: „Tudja, régóta hangoztatom: azt kell a tömegeknek világosan megtanítanunk, amit ők még zavarosan adtak át nekünk” (Malraux [1967] 1968: 361–362). Ebben a mondatban egész teória rejlik arról, hogyan tervezzünk párbeszéd-alapú felnőttoktatási programokat, ahol nem az határozza meg a tartalmakat, hogy az *oktató* mit tart legjobbnak a *tanulói* számára.

A hiteles felnőttoktató nem „valakinek” vagy „valamiről”, hanem „valakivel” tanít – abban a világban, mely hat ránk és kihívásokat rejt mindannyiunk számára, s amely alakítja nézeteinket és véleményeinket.

HIVATKOZOTT IRODALOM

Beauvoir, Simone de ([1955] 1963): *El Pensamiento Político de la Derecha*. Siglo Veinte. Angolul az egész esszét lásd: Simone de Beauvoir (2012): *Political Writings*. University of Illinois Press. 113–194.

Malraux, André ([1967] 1968): *Anti-Memoirs*. Harcourt Brace.

Fordította: Bajusz Klára

Eredeti megjelenés: Bajusz Klára–Németh Balázs (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény I.* (Publikon Kiadó, 2011)

A hiteles felnőttoktató nem „valakinek” vagy „valamiről”, hanem „valakivel” tanít – abban a világban, mely hat ránk és kihívásokat rejt mindannyiunk számára, s amely alakítja nézeteinket és véleményeinket.

Antonio Gramsci

VÁLASZÚT A PEDAGÓGIÁBAN

Antonio Gramsci nem csak az Olasz Kommunista Párt vezetője volt az 1920-1930-as években, hanem a marxista politikai gondolkodás és a kritikai pedagógia egyik kulcsfigurája is. Ahogy a politika és a pedagógia, úgy a gondolkodás és a cselekvés sem vált el Gramscinál, aki nem csak a pártot, hanem börtönévei alatt rabtársával közösen iskolát is szervezett. Az oktatás, a kultúra és az értelmiség kérdései pedig azért voltak olyan központiak Gramsci munkájában, mert saját bőrén tapasztalta, hogy a fennálló rendet nem csak a gazdasági kizsákmányolás, hanem kulturális hitek, képzetek és ideológiák is fenntartják. Ezt a kultúrával megerősített kizsákmányolást nevezi Gramsci hegemoniának, és ezért gondolta azt, hogy igazságtalan társadalomból nem lesz soha automatikusan igazságos társadalom. Egy ilyen változás csak akkor történhet meg, ha az alávetett osztályok felismerik a saját elnyomásukat, ez a felismerés pedig a természetes viszonyok átalakítása mellett egy pedagógiai folyamat is.

Ha Gramscinak ezt a hozzáállását követjük, akkor a baloldali tudománynak és oktatásnak nem az újabb és újabb lenyűgöző elméletek létrehozása a célja. A valódi feladata az, hogy megadja az emberek számára azokat az eszközöket, amelyekkel koherensen és kritikusan tudnak a világról és az elnyomás különböző formáiról gondolkodni. Ez a politikai akcióba ágyazott tudományos munka a cselekvés elmélete.

Gramsci munkájában az oktatás szerepe kettős: egyszerre jelenti az iskolai oktatás alapoktól való újragondolását, és azt, hogy minden társadalmi mozgalom egyúttal pedagógiai jellegű is. Ezért a pedagógia jelentősége a baloldal számára nem ér véget az iskolarendszer átalakításánál, hanem éppen a létező hatalmi viszonyok átalakításánál kezdődik. A baloldali pedagógia ugyanakkor nem egy felülről lefelé történő beavatkozás, amit baloldali értelmiségiek végeznek az

elnyomottakon, hanem egy kölcsönös, kétirányú folyamat. Antonio Gramsci felfogása szerint minden ember értelmiségi, azaz mindenki értelmezi a valóságot. Viszont a fennálló rend csak ezeknek a tudásoknak azt a kis szeletét tartja „értelmiségi” tudásnak, amely az elnyomó és az elnyomott osztályok közt közvetítve termeli újra a fennálló rendet. Ugyanakkor Gramsci arra figyelmeztet, hogy ne idealizáljuk se a társadalom tetején, sem pedig az alján lévő gondolkodását, mert ezek a tudások csak együtt lehetnek a világ közös, kritikus megértésének az építőkockái. Ez az elsöre egyszerűnek tűnő gondolat alapvetően szembe megy a legtöbb elképzelt és valós értelmiségi szereppel, ezért érdemes elolvasni a következő tíz Gramsci-idézetet, hogy elhiggyük és megértsük az értelmiségi szerep újragondolásának jelentőségét.

PEDAGÓGIA ÉS POLITIKA

Ebben a részletben egyszerre van benne az, hogy miért kétirányú minden tanító–tanítvány viszony, és hogy miért pedagógiai viszony minden társadalmi viszony.

A kulturális társadalmi egység megvalósításának a problémáját a pedagógiai elmélet és gyakorlat modern felfogása szerint kell és lehet megközelíteni, amely szerint a tanító és a tanítvány közötti viszony kölcsönös kapcsolatokra épülő aktív viszony, és így minden tanító egyben mindig tanuló is és minden tanuló mindig tanító. A pedagógiai kapcsolatot azonban nem lehet sajátosan „iskolai” viszonylatra korlátozni, amelyben az új nemzedék a régivel érintkezésbe lép, és magába szívja ennek történetileg szükséges tapasztalatait és értékeit, „megérlelve” és kifejlesztve a maga történetileg és kulturálisan magasabb rendű személyiségét. Ez a viszony a társadalom egészében megvan, minden egyént érint minden más egyénnel kapcsolatban, fennáll az értelmiségi és a nem értelmiségi réteg között, irányítók és irányítottak, kormányzók és kormányzottak, az elit és követői között, vezetők és vezetettek között, a hadsereg előőrsei és fő erői között. Minden „hegemónia” jellegű viszony szükségképpen pedagógiai viszony, és ez nemcsak egy nemzetben belül, a nemzetet alkotó különböző erők között

bizonyosodik be, hanem nemzetközi síkon és világméretekben, nemzetek és kontinensek civilizációjának bonyolult kapcsolatában.

MINDEN EMBER ÉRTELMSÉGI

Minden ember gondolkodik, sokakat mégsem tart a társadalom értelmiséginek. Ebből a részletből tökéletesen látszik, hogy mi a baja Gramscinak azzal a felfogással, ami szerint az értelmiség a bölcsesség hordozója, a társadalom lelkiismerete és aranytartaléka.

Melyek az „értelmiség” szó jelentésének „maximális” korlátái? Találhatunk-e egységes ismérvet, hogy egyaránt jellemezzük a különböző, egymástól eltérő értelmiségi tevékenységet, és ugyanakkor lényegesen megkülönböztessük ezeket a többi társadalmi csoport tevékenységétől. A legelterjedtebb módszerbeli hiba, úgy hiszem, az, hogy ezt a megkülönböztető ismérvet az értelmiségi tevékenységen belül keresték, nem pedig ama viszonyok rendszerének egészében, amelyek révén az említett tevékenységek (s így az ezeket megvalósító csoportok is) jelen vannak a társadalmi viszonyok összességében. S valóban, a munkást vagy a proletárt nem jellemzi sajátosan a kétkezi vagy a szerszámokkal végzett munka önmagában, hanem a meghatározott körülmények és meghatározott társadalmi viszonyok között végzett munka (nem szólva arról, hogy nem létezik tisztán fizikai munka, és még Taylor „betanított gorilla” kifejezése is olyan metafora, amely bizonyos irányú korlátot jelez: bármilyen fizikai munkában, még a leggépiesebb, legalacsonyabb rendű munkában is rejlik valamilyen minimális szakismeret (vagyis az alkotó intellektuális tevékenység minimuma). Megjegyeztük már, hogy a vállalkozónak is, funkciójából következően, bizonyos mértékben rendelkeznie kell bizonyos intellektuális jellegű ismerettel, habár társadalmi arculatát nem ezek határozzák meg, hanem azok az általános társadalmi viszonyok, amelyek a vállalkozó pozícióját az iparban éppen jellemzik.

Minden ember értelmiségi, mondhatnánk ezen az alapon; de nem minden embernek van értelmiségi szerepe a társadalomban.¹

Amikor az ember különbséget tesz értelmiségi és nem értelmiségi között, valójában csak az értelmiség szakmai kategóriájának közvetlen társadalmi szerepére hivatkozik, vagyis csak azt az irányt veszi figyelembe, amely felé a sajátos szakmai tevékenység eltolódik: a szellemi tevékenység vagy az izmok és idegek erőfeszítése felé. Ez azt jelenti, hogy ha beszélhetünk értelmiségről, nem beszélhetünk nem értelmiségről, mert nem értelmiség nincs. A szellemi tevékenység, valamint az izmok és idegek erőfeszítése közötti viszony azonban nem mindig egyenlő, s éppen ezért a sajátos értelmi tevékenységnek különböző fokozatai vannak. Nincsen olyan emberi tevékenység, amely kizár minden szellemi munkát, a *homo faber* (szerszámokat készítő ember) nem választható el a *homo sapiens*től (gondolkodó ember). S végül, minden ember, saját foglalkozásán túlmenően, kifejti valamilyen szellemi tevékenységet, vagyis „filozófus”, művész, ízlése van, bizonyos világnézetet vall, bizonyos tudatos erkölcsi magatartást tanúsít, azaz hozzájárul valamely világnézet megvédéséhez vagy módosításához, vagyis az új módon való gondolkodás felkeltéséhez.

ÚJ ÉRTELMISÉGI RÉTEG MEGTEREMTÉSE

Hogy jöhet létre egy olyan értelmiség, ami nem egy különálló, az ékesszólásért felelős társadalmi funkció? Ebben a részletben látszik, hogy Gramsci az új értelmiséget nem mint egy önálló osztályt, hanem mint egy politikai mozgalomhoz kötődő, a mindennapi élettel napi kapcsolatban lévő feladatkört képzeli el.

Egy új értelmiségi réteg megteremtésének problémája tehát elsősorban abban áll, hogy kritikai módon ki kell alakítani a mindenkiben bizonyos fejlettségi fokon meglévő szellemi tevékenységet, módosítani kell ennek viszonyát az izmok és idegek erőfeszítéséhez egy új egyensúly felé, s el kell érni, hogy ez az izom- és ideg-erőfeszítés, mint a

1 Mint ahogyan nem lehet valakire rámondani, hogy szakács vagy szabó, csak azért, mert előfordul, hogy olykor megsüt magának két tojást vagy megvarr egy szakadást a kabátján.

természeti és társadalmi világot szüntelenül megújító általános gyakorlati tevékenység eleme, egy új és átfogó világnézet alapjává válják. Az értelmiség hagyományos és vulgarizált típusa az irodalmár, a filozófus, a művész. Ezért az újságírók, akik magukat irodalmárnak, filozófusnak, művészeknek tartják, egyben úgy vélekednek, hogy ők az „igazi” értelmiségiek. A modern világban az új értelmiségi típus alapja a technikai képzés, amely szorosan kapcsolódik az ipari munkához, legyen az akár a legprimitívebb segédmunka.

Ezen az alapon dolgozott az *Ordine Nuovo* című hetilap annak érdekében, hogy kifejlődjene az új értelmiség bizonyos formái, s hogy meghatározza ennek új eszméit; ez volt sikerének egyik fontos oka, mert ez az irányzat megfelelt a rejtett törekvéseknek, összhangban volt a reális életformák fejlődésével. Az új értelmiségi létformája nem állhat többé az ékesszólásból, az érzelmek és szenvedélyek külsőséges és pillanatnyi ösztönzőjéből, hanem abból, hogy tevékenyen részt vesz a gyakorlati életben mint alkotó, szervező, „permanens meggyőző”, mert nem pusztán szónok – és felette áll az elvont matematikai szellemnek; a technika-munkától eljut a technika-tudományig és a történeti-humánus szemléletig, amely nélkül az ember csak „szakember” marad, és nem válik „vezetővé” (szakember + politikus).

Így alakulnak ki történelmileg a szellemi funkció gyakorlására szakosított kategóriák, így alakulnak ki minden társadalmi csoporttal, de különösen a legfontosabb társadalmi csoportokkal kapcsolatban, s így formálódnak szélesebben és összetettebben az uralkodó társadalmi csoporttal kapcsolatban. Minden egyes csoport egyik legjellemzőbb vonása az uralom felé haladtában az, hogy harcol a hagyományos értelmiség „ideológiai” asszimilációjáért és meghódításáért, s az asszimiláció és meghódítás annál gyorsabb és hatékonyabb, minél gyorsabban fejleszti ki az adott csoport a maga szerves értelmiségét.

SZOCIALIZMUS ÉS KULTÚRA

Gramsci itt tisztázza azt, hogy mit ért kultúra alatt. Kevés dolog lehet inspirálóbb annál, mint ha a kultúrára nem úgy gondolunk, mint egy edény, amit csurig kell tölteni enciklopédikus tudással. Ehelyett azt ajánlja, hogy úgy nézzünk a kultúrára, mint saját személyiségünk, öntudatunk és törté-

nelmünk visszaszerzésének, a társadalom újraszervezésének eszközére. Azaz, egy társadalmi változás nem képzelhető el tudati változás nélkül.

[...] Le kell szoknunk, le kell tennünk arról, hogy a kultúrát enciklopédikus tudásként fogjuk fel, amelyben az ember csak olyan mint egy edény, amelyet meg kell tölteni és telezsúfolni empirikus adatokkal, nyers és összefüggéstelen tényekkel, amelyeket úgy raktároz el agyában, mint egy szótár hasábjában, hogy azután a külső világból jövő különböző ösztönzésekre minden alkalommal tudjon válaszolni. A kultúrának ez a formája valóban káros, különösen a proletariátus számára. Csak arra jó, hogy helyüket nem találó embereket teremtsen, akik azt hiszik, hogy magasabb rendűek a többi embernél, mert emlékezetükben felhalmoztak egy bizonyos mennyiségű adatot és évszámot, amelyet azután minden alkalommal felhasználnak, hogy ezzel mintegy korlátot emeljenek maguk és a többi ember közé. Csak annak a bágyadt és színtelen intellektualizmusnak a kialakulására vezet, amelyet Romain Rolland oly keményen ostorozott, és amely a beképzelték és képzelgők sokaságát szülte: ez a társadalom életére sokkal veszélyesebb, mint a tuberkulózis vagy a szifilisz mikrobája a test szépségére és egészségére. Az a „mezei” hallgató, aki tud egy kevés latint és történelmet, a zugügyvéd, akinek a professzorok fásultsága és nemtörődömsége következtében sikerült kicsikarnia egy rongyos diplomát, azt hiszi, hogy magasabb rendű, és különb a legjobb szakmunkásnál is, aki az életben pontosan meghatározott és nélkülözhetetlen feladatot teljesít, és akinek a tevékenysége százszor többet ér, mint sok másé. Ez azonban nem kultúra, ez tudálékosság, nem intelligencia, hanem intellektus, és joggal lépnek fel ezzel szemben.

A kultúra egészen más dolog. A magunk belső énjének megszerzése, fegyelme, saját személyünk birtokbavétele, olyan magasabb rendű öntudat megszerzése, amelynek révén az embernek sikerül megértenie a maga történelmi értékét, rendeltetését az életben, jogait és kötelességeit. Mindez azonban nem következhet be spontán evolúció, akaratunktól független akciók és reakciók által, mint a növény- és állatvilágban, ahol minden egyed öntudatlanul, a dolgok végzettszerű törvénye által választódik ki és fejlődnek ki szervei. Az ember mindennekfelett szellem, azaz történelmi alkotás, nem pedig természet. Másként nem lehetne megmagyarázni annak miértjét,

hogy mindig léteztek kizsákmányoltak és kizsákmányolók, gazdagságot teremtők és ennek egoista fogyasztói, a szocializmus mégsem valósult meg meg. A helyzet az, hogy az emberiség csak fokról fokra, rétegről rétegre ébredt rá saját értékének tudatára, és vívta ki magának a jogot, hogy a történelem során korábban hatalomra jutott kisebbségek rendező elveitől, jogaitól magát függetlenül éljen. És ez a tudat nem a fiziológiai szükségletek brutális ösztönzésére alakult ki, hanem egyesek, majd egy egész osztály értelmesebb gondolati tevékenysége nyomán bizonyos tények okairól és a legjobb eszközökről, hogy e tényeket a szolgaság állapotából a lázadás és a társadalmi újjászervezés irányába vigye. Ez azt jelenti, hogy minden forradalmat intenzív munka előzött meg a kritika, az elmélyült kultúra és a mélyreható eszmék terén olyan emberek körében, akik korábban közömbösek voltak, s csak arra volt gondjuk, hogy napról napra, óráról órára oldják meg saját gazdasági és politikai problémáikat anélkül, hogy szolidaritási kapcsolatuk lett volna a velük azonos helyzetben levőkkel. Az utolsó, hozzánk legközelebb álló s ezért a mienktől kevésbé eltérő példa a francia forradalomé. A felvilágosodásnak nevezett előző kulturális időszak, amelyet a „teoretikus ész” felületes kritikussai annyit ócsároltak, egyáltalán nem, vagy legalábbis nem egészében volt a felületes enciklopédikus elmék szüleménye, akik mindenről és mindenkiről egyforma határozottsággal beszéltek és azt hitték, hogy már koruk emberévé váltak, miután elolvasták Diderot és D’Alembert *Nagy Enciklopédiáját*, egyszóval a felvilágosodás nem volt csupán az intellektualizmus pedáns és száraz megnyilvánulása, nem volt hasonló ahhoz, amit ma láthatunk, és amely elsősorban a rendkívül alacsony színvonalú népegyetemekben fejeződik ki. A felvilágosodás maga nagyszerű forradalom volt, amelynek hatására, mint De Sanctis éleslátóan megjegyzi a *Storia della letteratura italiana*-ban (Az olasz irodalom története), egész Európában kialakult, egységes tudatként, egy polgári szellemi internacionálé, amely minden tekintetben érzékeny volt a közös fájdalokra és csapásokra, és a legjobb előkészítése volt a Franciaországban később bekövetkezett véres forradalomnak.

Olaszországban, Franciaországban, Németországban ugyanazokat a dolgokat, intézményeket és elveket vitatták meg. Voltaire minden új komédiája, minden új pamfletje, mint a szikra, amely

áthalad állam és állam, vidék és vidék között a már feszülő huzalokon, mindenütt egyetértőkre és ugyanakkor ellenzőkre talált. A XVIII. század első felétől a Párizsból áradó könyvek és politikai röpiratok láthatatlan serege egyengette az utat a napóleoni seregek szuronyai előtt, és előkészítette az embereket és az intézményeket a szükségszerű megújulásra. Később, amikor a franciaországi események az emberek tudatát szilárdabbá tették, már egy párizsi népi megmozdulás is elég volt ahhoz, hogy hasonlókat szítson fel Milánóban, Bécsben, és a kisebb központokban is. A felületes szemlélő számára mindez természetesnek és spontánnak tűnik, holott nem lehetne megérteni, ha nem ismerné az ember azokat a kulturális tényezőket, amelyek hozzájárultak olyan lelkiállapot kialakításához, amely egy közösnek hitt ügyért kész a robbanásra.

Ugyanez a jelenség ismétlődik meg napjainkban a szocializmus vonatkozásában. A tőkés civilizáció kritikája útján alakult ki vagy éppen alakul a proletariátus egységes tudata, és a kritika itt kultúrát jelent, és már nem spontán és természetes evolúciót. A kritika az énnel éppen azt a tudatát jelenti, amelyet Novalis a kultúra céljaként jelölt meg. Amikor az én, amely szemben áll a többiekkel, amely differenciálódik, kitűz maga elé egy célt, a tényeket és eseményeket már nemcsak önmagukban és önmagukért ítéli meg, hanem abból a szempontból is, hogy előrehajtó vagy visszahúzó erejűek-e. Megismerni önmagunkat annyi, mint önmagunkat élni, mint önmagunk urai lenni, különbözőnek lenni, kilépni a káoszból, a rend elemévé lenni, de a saját rendünké, a saját fegyelmünké egy eszmény szolgálatában. És ezt nem lehet elérni, ha nem ismerjük a régieket is, történelmüket, azoknak az erőfeszítéseknek sorozatát, amelyet megtettek, hogy azok legyenek, amiké lettek, hogy létrehozzák azt a civilizációt, amelyet létrehoztak, és amelyet mi a magunkéval akarunk helyettesíteni. Ahhoz, hogy megismerjük azokat a törvényeket, amelyek a szellemet kormányozzák, ismernünk kell, hogy mi a természet és melyek a törvényei. És úgy megtanulni mindent, hogy ne tévesszük szem elől a végső célt, tehát azt, hogy jobban megismerjük magunkat mások által és másokat általunk.

Ha igaz, hogy az egyetemes történelem azoknak az erőfeszítéseknek a láncolata, amelyeket az ember tett azért, hogy megszabaduljon a kiváltságoktól, az előítéletektől és a bálványimádástól, akkor nem

lehet megérteni, hogy a proletariátusnak, amely új szemet akar hozzáfűzni ehhez a láncolathoz, miért ne kellene tudnia, hogyan, miért és ki járt előtte, és hogy milyen haszon származhat ebből a tudásból.

EMBEREK VAGY GÉPEK?

Ebben a részletben Gramsci nem csak arról ír, hogy a munkásosztály hogyan záródik ki az iskolarendszer privilegizált intézményeiből, hanem a természetnek alárendelt szakképzés kritikáját is megfogalmazza.

Ha röviden, kivonatosan is, de érdemes foglalkozni azzal a rövid vitával, amely Torinóban az utolsó tanácsülésen zajlott elvtársaink és a többség néhány képviselője között a szakoktatás tantervéről. Zini elvtárs megjegyzései „a humán és a szakmai irányzat a népoktatás terén még egymástól elkülönülnek, sikeresen ötvözni kell ezeket, és nem szabad megfélemlkezni arról, hogy a munkás előtt még ott van az ember, akit nem lehet elzárni attól a lehetőségtől, hogy a szellem legszélesebb horizontjait bejárja, ahelyett hogy azonnal kiszolgáltatassuk őt a gépnek”, és Sincero tanácsos tiltakozása a filozófiával szemben (a filozófiának különösen akkor támadnak ellenfelei, amikor olyan igazságokat tár fel, amelyek sajátos érdekekkel kerülnek összeütközésbe), ezek nem egyszerű alkalmi vitaepizódok: szükségszerű összeütközés azok között, akik az alapvető elvekben egymástól eltérő véleményt képviselnek.

A mi pártunk még nem alakított ki olyan konkrét iskolai tantervet, amely az ismert tantervektől különbözne. Mind ez ideig megelégedtünk azzal, hogy megállapítsuk mind az elemi, mind a szakmai, valamint a magaskultúra szükségességének általános elvét, és ezt az elvet fejtettük ki és propagáltuk erőteljesen. Elmondhatjuk, hogy az analfabetizmus csökkenése Olaszországban nem annyira a kötelező oktatást elrendelő törvénynek köszönhető, mint inkább annak a szellemi életnek, annak a belső élet által meghatározott, szükségleteit felismerő érzelemnek, amit a szocialista propaganda fel tudott kelteni az olasz nép proletár rétegeiben. De ezen nem mentünk túl. Az olasz iskola a szó legrosszabb értelmében egészében burzsoá iskola maradt. A közép-

és a felső iskolákat, amelyeket mint állami intézményeket általános bevételekből, tehát a proletariátus közvetlenül befizetett adóiból tartják fenn, nem látogathatják mások, mint a polgárság fiai, akik a nyugodt tanuláshoz szükséges anyagi függetlenséget élvezik. Egy proletár, ha intelligens is, ha minden szükséges adottsága megvan ahhoz, hogy kultúremberré váljék, kénytelen eltékozolni képességeit különböző tevékenységekben, elmaradott autodidaktává lesz, azaz (a lehetséges kivételektől eltekintve) félemberré, olyan emberré válik, aki nem nyújthatja mindazt, amire képes lett volna, ha az iskola fegyelmében egészítette volna ki ismereteit és erősödött volna meg. A kultúra privilégium. Az iskola privilégium. És mi nem akarjuk, hogy az legyen. Minden fiatalnak egyenlőnek kell lennie a kultúra előtt. Az államnak nem szabad állampolgárainak pénzéből az iskolát a jómódúak közepes, gyenge gyermekei számára fenntartani és onnan kizárni a proletariátus értelmes, tehetséges fiait. A közép- és a felső iskolát csak azok számára szabad megnyitni, akik be tudják bizonyítani, hogy érdemesek rá. Ha általános érdek, hogy az iskola létezzen és hogy azt az állam támogassa és szabályozza, az is általános érdek, hogy minden értelmes fiatal bejusson oda, bármilyen anyagi körülmények között él is. A közösség áldozatkészsége csak akkor indokolt, ha annak javára szolgál, aki azt megérdemli. A közösség áldozatkészségének arra kell irányulnia, hogy az arra érdemes fiatalnak olyan anyagi függetlenséget biztosítson, amely szükséges ahhoz, hogy idejét nyugodtan szentelhesse a tanulásnak, komolyan képezhesse magát.

A társadalom jelenlegi feltételei között a proletariátus a közép- és felsőfokú kultúra iskoláiból ki van zárva. Ezek a feltételek természetellenes módon határozzák meg az emberek bizonyos specializálódását, mert nem a különböző képességekre épülnek, és így ártanak a termelésnek. A proletariátus arra kényszerül, hogy másodlagos iskolákba: technikai szakmai iskolákba adja gyermekeit. Ezek a technikai iskolák, amelyeket Casati miniszter demokratikus kritériumok alapján hívott életre, az állami mérleg antidemokratikus szükségletei miatt azonnal olyan átalakuláson mentek keresztül, amely eredeti jellegüktől megfosztotta őket. Nagyrészt a humán iskolák megkettőzésével a kispolgári hivatalmániának lettek ártatlan szelepeivé. A behatási díjak állandó emelkedése, a gyakorlati élet számára korlátozott lehetőség ebből az iskolatípusból is privilégiumot

csinált, és ebből a proletariátus legnagyobb része automatikusan kizáródik a bér munkás bizonytalan élete és kiszolgáltatottsága következtében; olyan életforma ez, amely biztosan nem a legalkalmasabb a tanulmányok sikeres elvégzésére.

A proletariátus számára érdekmentes iskolára van szükség. Olyan iskolára, amelyben lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek formálódjék, emberré váljék, hogy megszerezze a jellem kialakításához szükséges általános kritériumokat. Egyszóval humán iskolára, ahogyan azt a régiek és a reneszánsz új emberei értelmezték. Olyan iskolára, amely nem teszi kétségessé a gyermek jövőjét, és nem kényszeríti a gyermek alakulóban levő akaratát, értelmét, tudatát arra, hogy előre megszabott sínen egy előre meghatározott állomás irányába mozogjon. A szabadság és a szabad kezdeményezés iskolájára és nem a rabszolgaság, gépiesség iskolájára van szükség. A proletárok fiai számára is biztosítani kell minden lehetőséget, szabad teret kell adni, hogy önmaguk és a közösség érdekében a legjobb módon, a legtermékenyebb módon megvalósítsák saját egyéniségüket. A szakmai iskolának nem kell „keltetőgéppé” válni, amely lélektelenül, általános eszmék nélkül, általános műveltség nélkül kis szörnyeket képez egy mesterség számára, csupán azzal az igénnyel, hogy a szeme legyen csalhatatlan és a keze biztos. A szakmai kultúra is alakíthat a gyerekből embert, de akkor ez a kultúra ne csupán informatív vagy gyakorlati-manuális, hanem nevelő jellegű legyen. A nagyiparos Sincero tanácsos túlságosan szűk látókörű polgár, ezért tiltakozik a filozófia ellen. Bizonyos, hogy a szűk látókörű nagyiparosok számára hasznosabb lehet munkás-gépekkel dolgoztatni, mint munkás-emberekkel. De azoknak az áldozatoknak, amelyeket a közösség önként vállal annak érdekében, hogy erősödjék maga a kollektíva, és belőle a legjobbak, a legkiválóbbak emelkedjenek ki, akik azután magasabb szintre emelik a közösséget, jótékonyan kell visszahatniuk nem csupán egy kategóriára vagy egy osztályra, hanem egy egész közösségre.

Jog és erő problémája ez. A proletariátusnak résen kell lennie, nehogy a sok elszenvedett vereség után újabb vereség érje.

AZ ISKOLA PROBLÉMÁJA

Ebben a szövegben Gramsci nem csak az iskolarendszert kritizálja, hanem annak a pusztán szakmai kérdésekre fókuszáló kritikáját is. Szerinte, mivel az iskolarendszer tágabb elnyomó társadalmi viszonyokba épül bele, ezért az iskolarendszernek az önmagában való tanulmányozása és megreformálása reménytelen és értelmetlen.

Most amikor ezzel a jegyzettel megnyitjuk a vitát az iskoláról, rögzítjük azokat az alapelveket, amelyek szerint a vitát folytatni kívánjuk. Az iskola problémáját (mint egyébként minden más problémát, amikor az állam általános tevékenységéről, a társadalom szükséges funkciójáról van szó), úgy kell tanulmányozni, mint ami a munkás és paraszt Tanácsok Államának hatáskörébe tartozik. Arra törekszünk, hogy az új szocialista élet szerveinek létrehozásakor a már szorgalmasan, céltudatosan dolgozó Tanácsok Államában céltudatosan szervezett építő, elvtársi légkört alakítsunk ki. A szocialisták eddigi nevelési propagandája jórészt leleplező és bíráló jellegű volt: nem is lehetett másképpen. Napjainkban az orosz elvtársak tapasztalatai alapján lehet másképpen, kell is, hogy másképpen legyen, ha azt akarjuk, hogy az orosz elvtársak tapasztalatai ne legyenek hiábavalóak számunkra. Kritikusan kell feldolgoznunk ezeket a tapasztalatokat: lehántva róluk mindazt, ami kizárólag orosz, és függvénye azoknak a sajátos körülményeknek, amelyek a szovjet köztársaság születésekor az orosz társadalmat jellemezték; ki kell válogatni és rögzíteni kell mindazt, ami a kommunista társadalomban állandó és szükségszerű, és ami megfelel a munkások és parasztok igényeinek, törekvéseinek, akik egyformán ki vannak zsákmányolva mindenütt a világon.

Az iskola problémája technikai és egyben politikai probléma is. A parlamentáris-demokratikus államban az iskola kérdése mind politikai, mind technikai szempontból megoldhatatlan. A közoktatásügyi minisztereket azért nevezik ki, mert egy bizonyos politikai párthoz tartoznak, és nem azért, mert alkalmasak ellátni az állam nevelési funkcióját. Nyugodt lelkiismerettel még azt se mondhatjuk, hogy a polgárság az iskolát saját uralmi céljainak szolgálatába állítja; ha így lenne, ez azt jelentené, hogy a polgárságnak van iskolaprogramja, és azt határozottan és következetesen megvalósítja: akkor az iskola élő dolog volna.

Erről szó sincs: a burzsoázia mint osztály, amely ellenőrzi az államot, nem törődik az iskolával; a bürokraták tetszésére bízva, hogy csinálják vagy nem csinálják, hagyja, hogy a közoktatási minisztereket a politikai konkurencia szeszélye szerint, a klikkek intrikái alapján válasszák ki, és ezzel a kormányok összetételében a pártok kívánatos egyensúlyát elérjék. Ilyen körülmények között az iskolaprobléma szakmai tanulmányozása egyszerű fejből sakkozás, agytorna, nem pedig komoly és konkrét hozzájárulás magának a problémának a megoldásához, vagy éppen unalmas nyavalygás, vagy elkoptatott banalitások ismételtetése az állam nevelési funkciójának kiválóságáról, az oktatás áldásos hatásáról stb.

A Tanácsok Államában az iskola jelenti majd az egyik legfontosabb és leglényegesebb közéleti tevékenységet, sőt, állíthatjuk, hogy az iskola sikeres fejlődésével szoros összefüggésben van a kommunista állam fejlődése, egy olyan demokrácia kialakulása, amely magába szívja a proletariátus diktatúráját. A mai nemzedék a kommunista társadalom megvalósításakor a társadalmi fegyelem gyakorlására neveli majd önmagát azáltal, hogy közvetlenül részt vesz a népgyűléseken, a szocialista állam határozatainak meghozatalában és végrehajtásában. Az iskolának olyan új nemzedékeket kell majd felnevelni, amelyek élvezni fogják a mi áldozataink és erőfeszítéseink gyümölcsét, olyanokat, akik az egy országon belüli proletárdiktatúrák átmeneti időszaka után meg fognak ismerkedni a nemzetközi kommunista demokrácia teljesen kifejlett formájával, életével. Hogyan fogja a kommunista iskola teljesíteni feladatát? Hogyan kell majd megszervezni az állam nevelési funkcióját a tanácsok általános rendszerében? Milyen közigazgatási feladatot kell megoldaniuk a tanítók és tanárok szakszervezeteinek? A tudományegyetemeket és a műszaki egyetemeket hogyan alakítják majd át, és hogyan koordinálják őket az általános kulturális tevékenységgel? Ha megváltozik az alkotmány és megváltoznak a jog alapelvei, milyen lesz a jogi kar? Milyen célkitűzéssel működnek majd a könyvtárak, a múzeumok, a kiállítások? A mi folyóiratunk számít az előfizetők és az olvasók között a fiatal egyetemi hallgatók, művészek, tanárok egész táborára, akiknek megvan a képességük és felkészültségük arra, hogy kritikusan vessék fel ezeket a kérdéseket, és foglalkozzanak megoldásukkal. Hivatkozunk segítőkészségükre, arra az elszántságra, amely

bennük él, hogy hasznosan együttműködjenek az új, kommunista rend eljöveteleért.

A TUDOMÁNYOS-TECHNIKAI FEJLŐDÉS ÉS AZ ISKOLA KRÍZISE

Ebben a részletben Gramsci amellet érvel, hogy a szakiskolák megsokasodása a kapitalizmus válságának a jele. A szakoktatás és a humán oktatás szétválasztása helyett szerinte olyan iskolákra van szükség, amik egyszerre fejlesztik a manuális és az intellektuális képességeket.

Megfigyelhetjük, hogy a modern civilizációban minden gyakorlati tevékenység oly mértékben vált összetetté, és a tudomány oly mértékben fonódott össze az élettel, hogy minden gyakorlati tevékenység iskolát kíván teremteni a saját vezetői és a szakemberei számára annak érdekében, hogy magasabb szintű szakértelmiségi csoportot alakítson ki, amely majd ezekben az iskolákban tanít. Ily módon a „humánnak” nevezhető iskolatípus mellett, amely a legrégebb hagyományokkal rendelkezik, és az a törekvése, hogy minden egyénben kifejlessze a még nem differenciált általános műveltséget, alapvető készséget a gondolkodásra, és az életben való eligazodásra, különböző fokozatú, speciális iskolák egész rendszere kezd kialakulni a szakmának egy-egy ágazata szerint vagy már a pontosabban körülhatárolt önálló szakmák számára. Sőt, azt is mondhatjuk, hogy a napjainkban mélyülő iskolai válság éppen abból következik, hogy a differenciálódásnak és a specializálódásnak e folyamatai kaotikusan mennek végbe, pontos és világos elvek, jól és tudatosan megalapozott terv nélkül; az iskola tantervének és szervezetének, tehát a modern értelmiségi káderek neveléspolitikájának általános válsága egy mélyebb és még általánosabb válság bonyolult megnyilvánulási formája.

Az iskola eredeti felosztása humán és szakmai iskolára ésszerű séma volt: szakmai iskola a kiszolgáló osztályok, humán iskola az uralkodó osztályok és az értelmiség számára. Az ipari bázis fejlődése a fővárosban és vidéken egyre inkább megkövetelte az új típusú városi értelmiség kialakulását, a klasszikus iskola mellett kifejlődött a (szakmai, de nem manuális) technikai iskola, és ez vitathatóvá tette az általános műveltség konkrét jellegének, a római-görög hagyományra

épülő általános műveltség humán jellegének elvét. Az iskolának ez a jellege, ha egyszer vitatottá lesz, akkor már menthetetlen is, mert formatív képessége nagyrészt egy bizonyos civilizáció hagyományosan vitathatatlan általános tekintélyére épül.

Napjainkban az a tendencia, hogy minden „érdekmentes” (nem közvetlen érdekeket szolgáló) és „formatív” iskolatípust felszámoljanak, vagy csak urak és hölgyek szűk *elitje* számára tartsanak fenn, akiknek nincs szükségük arra, hogy felkészüljenek egy jövőbeli szakmára, és egyre jobban kiterjesszék a specializált szakiskolákat, amelyekben a tanulók sorsa és eljövendő tevékenységük előre meg van határozva. A válság megoldása érdekében ezt a vonalat kellene észszerűen követni: az általános, humán, formatív kultúra egységes alapiskolája, amelyben szerencsésen egyesül a manuális (technikai, ipari) munkaképesség kifejlesztése az intellektuális munkaképesség kifejlesztésével. Ebből az egységes iskolatípusból folyamatos szakmai tapasztalatok szervezésével kerül a fiatal valamelyik szakiskolába vagy a termelő munkába.

Figyelembe kell vennünk azt a kialakulóban levő irányzatot, amely szerint minden gyakorlati tevékenység arra törekszik, hogy megteremtse a maga szakiskoláját, úgy, ahogyan minden szellemi tevékenység megteremti a maga kulturális köreit, amelyek átveszik az iskola utáni specializált intézmények szerepét, és olyan feltételeket teremtenek, amelyek között lehetővé válik a saját tudományáguk fejlődésével való lépéstartás.

AZ EGYSÉGES ISKOLA MEGSZERVEZÉSE

Ez a részlet arra fókuszál, hogyan vezethetne be az iskola a társadalmi aktivitásba.

Az egységes iskola gyakorlati megszervezésének tanulmányozásában fontos szerepet játszik az iskolaélet különböző fokozataival, amelyek megfelelnek a tanulók életkorának, szellemi-erkölcsi fejlődésének és azoknak a céloknak, amelyeket maga az iskola el akar érni. A humanisztikus képzést (a humanisztikusnak ezt a terminusát széles és nem a hagyományos értelemben véve) vagy általános műveltséget nyújtó

egységes iskolának azt a célt kellene maga elé tűznie, hogy amikor már tanítványaiban bizonyos fokú érettséget és képességet fejlesztett ki a szellemi és gyakorlati alkotó munkára, öntevékenységre, tájékozódásra és kezdeményezésre, bevezesse őket a társadalmi aktivitásba. A kötelező iskolai életkor meghatározása az általános gazdasági körülményektől függ, mert ezek a körülmények arra kényszeríthetik a gyermekeket, fiatalokat, hogy hamarosan termelő munkával nyújtsanak segítséget. Az egységes iskola feltételezi, hogy az állam magára veheti mindazokat a költségeket, amelyek ma a tanulók iskoláztatásáért a családot terhelik, tehát teljes egészében megváltoztatják a köznevelés állami költségvetését, kiszélesítik és bonyolultabbá teszik azt: az új nemzedékek nevelésének és képzésének egész funkcióija magánügyből közüggé válik, mert csak így lehet kihatással csoportok és kasztok szerinti megkülönböztetés nélkül az egész nemzedékre. De az iskolai tevékenységnek ez az átalakítása gyakorlatilag az iskola megszervezésének hallatlan kiszélesítését követeli meg, azaz az épületek, a tananyag, a tantestület kiszélesítését. Különösen a tantestületet kellene növelni, mert az iskola hatékonysága annál nagyobb és intenzívebb, minél szorosabb a viszony a tanító és a növendékek között, ami továbbbi, nem könnyen és gyorsan megoldható problémákat vet fel. Az épületek kérdése sem egyszerű, mert az ilyen típusú iskolának iskola-kollégiummá kellene átalakulnia; hálótermekkel, étkezőkkel, szakkönyvtárakkal, a munka és a szemináriumok számára alkalmas termekkel stb. Ezért kezdetben ez az új típusú iskola csak szőkébb csoportok, kiválasztott fiatalok iskolája lehet és kell lennie; a fiatalokat pályázatok útján, vagy hasonló intézmények felelősségteljes javaslatai alapján választják ki.

Az egységes iskola időtartamának meg kellene egyeznie a mai elemi iskola és a középfokú iskola együttes időtartamával, ennek megfelelően át kellene alakítani nemcsak a tanítás tartalmát és módszerét, de az iskolázás különböző fokozatainak az elrendezését is. Az alapfokú elemi iskolának legfeljebb három-négy évesnek kellene lennie, és ezalatt az oktatás „eszköz” jellegű alapismeretei mellett – olvasás, írás, számolás, földrajz, történelem – különösen a napjainkban elhanyagolt, „jogok és kötelességek” kérdéseivel, tehát az államra és társadalomra vonatkozó alapismeretekkel kellene foglalkoznia, mint annak a világnézetnek az alapelemeivel, amely harcot indít a különböző

hagyományos társadalmi környezetek által kialakított felfogások ellen, vagyis a folklorisztikusnak nevezhető felfogások ellen. A megoldandó didaktikai probléma: mérsékelni és hatékonyabbá tenni bizonyos dogmatikus tendenciát, amiről nem lehet lemondani ezekben a kezdeti években. A további évfolyamoknak nem kellene hat évnél tovább tartaniuk, és ily módon az egységes iskola minden fokozata elvégezhető lenne tizenöt-tizenhat éves korra.

Azzal az ellenvetéssel lehet élni, hogy az oktatásnak ez a meggyorsított menete nagyon fárasztó, ha ténylegesen el akarjuk érni azokat az eredményeket, amelyeket a humán iskola jelenlegi szervezésével maga elé tűz, de el nem ér. Azt lehet azonban mondani, hogy az új szervezet összességének magába kell foglalnia azokat az általános elemeket, amelyek hiánya, legalábbis a tanulók egy része számára ma túlságosan lassúvá teszi a tanulmányi munkát. Melyek ezek az elemek? Számos családban, különösen értelmiségi családokban a gyermekek már a családi életben felkészülnek az iskolai életre, kiegészítik, továbbfejlesztik iskolai tanulmányaikat. Ahogy mondani szokták, már a „levegővel” szívják magukba az ismeretek és magatartásformák nagy mennyiségét, és ez megkönnyíti számukra az iskolai előrehaladást: már ismerik az irodalmi nyelvet, a kifejezésmód eszközeit, ismereteiket állandóan fejlesztik, s ebben gyakorlatilag lényegesen előbbre vannak, mint a tanulóifjúság átlaga hattól tizenkét éves korig. Ugyanígy a városi gyerekek, csupán azért mert városban élnek, már hatéves koruk előtt elsajátítanak egy sor ismeretet és magatartásformát, amely könnyebbé, gyorsabbá, hatékonyabbá teszi az iskolai életet. Az egységes iskola belső megszervezésével ezeket a kedvező körülményeket – vagy legalábbis a legfontosabbakat – meg kell teremteni, túl azon a tényen – és ez megkívánandó –, hogy az egységes iskolával párhuzamosan óvodai hálózat és más intézmény létesüljön, amelyben már az iskoláskor előtt a gyermekek bizonyos közösségi fegyelemhez szoknak és már az iskolát megelőző ismeretekre és magatartásformákra tesznek szert. Az egységes iskolát tehát kollégiumszerűen kellene megszervezni, ahol a közösség éjjel-nappal együtt marad. A közösség életéből számúzni kell a jelenlegi álszent és mechanikus fegyelem formáit, még a tanulást is kollektíven kellene végezni – az úgynevezett egyéni tanulás idején is – a tanítók és a legjobb növendékek segítségével stb.

AKTÍV ISKOLA ÉS ALKOTÓ ISKOLA

Ez a részlet nem csak a közoktatás és a felsőoktatás éles szétválását kritizálja. Az ennek alternatívájaként javasolt, a szellemi és a manuális munkát egyszerre magában foglaló egységes iskola koncepciója pont úgy épül fel mint Gramsci organikus értelmiség fogalma, amiben a kétfajta munka nem válik el. Ezért ez a részlet úgy is olvasható, hogy milyen lenne az az iskola, ami az elnyomott osztályok organikus értelmiségét nevelné ki.

Alapvető problémát jelent a jelenlegi iskolarendszernek az a fázisa, amelyet ma a líceum képvisel, és ami ma a tanítás jellegét illetően semmiben sem különbözik a megelőző osztályoktól, hacsak nem abban az elvont feltételezésben, hogy a tanuló idősebb korának és előzőleg felhalmozott tapasztalatainak megfelelően nagyobb szellemi és erkölcsi érettséggel rendelkezik.

Valóban, napjainkban a líceum és az egyetem – vagyis a tulajdonképpeni valóságos iskola és az élet – között törés van, hiányzik a valóságos folytonosság, és nincs ésszerű átmenet a mennyiségről (kor) a minőségre (szellemi és erkölcsi érettség). A szinte teljességében dogmatikus oktatást, amelyben az emlékezet játszik főszerepet, felváltja az alkotó korszak vagy az önálló független munka. Az iskolában a tekintéllyel kialakított és ellenőrzött tanulmányi fegyelmet felváltja a tanulmányoknak vagy a szakmai munkának az a korszaka, amelyben az intellektuális önfegyelem és az erkölcsi autonómia elvben határtalan. És ez közvetlenül a serdülőkor válsága után következik, amikor az ösztönös és elementáris szenvedélyek heve még nem fejezte be harcát a kialakulóban levő jellem és erkölcsi tudat fékjeivel. Olaszországban, ahol az egyetemeken nem honosodott meg a „szeminárium” munka elve, ez az átmenet még keserűbb, még gépiesebb.

Éppen ezért az egységes iskola utolsó fázisát úgy kell felfogni és megszervezni, mint döntő fázist, ahol az emberség alapvető értékeit, az intellektuális önfegyelmet és az erkölcsi autonómiát kell kialakítani, amelyek nélkülözhetetlenek a további szakosodáshoz, legyen az tudományos jellegű (egyetemi tanulmányok) vagy közvetlenül termelő-gyakorlati (ipar, hivatal, kereskedelmi szervezetek stb.). Az alkotó módszerek tanulmányozása és elsajátítása a tudományban és

az életben az iskolának ebben a fázisában már egyaránt megkezdődik, nem lesz többé az egyetem monopóliuma, és nem hagyatkozik a gyakorlati élet esetlegességére: ennek az iskolai időszaknak már hozzá kell járulnia az egyes egyének autonóm felelősségének kibontakoztatásához, ennek az iskolának alkotó iskolának kell lennie. Különbséget kell tenni az alkotó és az aktív iskola között a Dalton-terv² által megjelölt formában is. Az egész egységes iskola aktív iskola, bár határt kell szabni ezen a téren is a szabados ideológiáknak, számon kell kérni, hogy a felnőtt nemzedékek, tehát az állam is kötelességének érezze az új nemzedékek „konformizmusra nevelését”. Az aktív iskola romantikus korszakában vagyunk még, amelyben a mechanikus, jezsuita iskola elleni harc kórosan kiszélesedett a viták és az ellentétek következtében. El kell jutnunk a „klasszikus” észszerű korszakba, az elérendő célok között megtalálni a természetes forrást a módszerek és a formák kidolgozásához.

Az alkotó iskola az aktív iskola betetőzése: az első szakaszban a fegyelmzés kerül előtérbe; tehát egy szintre hozni, „a konformizmus” bizonyos formáját kell elérni, amit „dinamikusnak” is nevezhetünk; az alkotó szakaszban a társadalmi típusú „kollektivizálás” elért eredményei alapján a feladat a személyiség kifejlesztése, mégpedig szilárd és homogén erkölcsi és társadalmi tudattal rendelkező felelős, autonóm személyiséggé. Az alkotó iskola tehát nem a „felfedező és feltalálók” iskolája; ez a fázis a kutatás és az ismeretszerzés módszerével foglalkozik és nem törekszik egy előre meghatározott „programmal”, az eredetiség és újítás mindenáron való erőszakolására. Azt jelenti, hogy a tananyag elsajátítása elsősorban a tanuló spontán és autonóm erőfeszítésén múlik. A tanító ebben a folyamatban a baráti vezető szerepét tölti be, ahogyan ez az egyetemen történik vagy történnie kellene. Felfedezni önmagunktól az igazságot – sugalmazások és külső segítség nélkül –, ez alkotás akkor is, ha az igazság már ismert és a módszer sem új; azt jelenti, hogy a szellemi érettség fázisába léptünk, amelyben már képes az ember új igazságok felfede-

2 A Dalton-terv Helen Parkhurst reformpedagógiai koncepciója, melyet az 1920-as években ültetett gyakorlatba az USA-ban. Lényege a frontális oktatással és a merev osztályszerkezettel való teljes szakítás, amely helyett az egyénre szabott, a tanulók érdeklődésére, tempójára és önszabályozására építő tanítási módszerre helyezi a hangsúlyt. A szerkesztők megjegyzése.

zésére. Éppen ezért ebben a fázisban már az alapvető iskolai tevékenység szemináriumokban, könyvtárakban, kísérleti laboratóriumokban folyik. Ekkor gyűjtik össze a tanulók a szakmai tájékozódásra vonatkozó organikus útmutatásokat.

Az egységes iskola megteremtése a szellemi munka és az ipari munka közötti új kapcsolatok kezdetét jelenti nemcsak az iskolában, hanem az egész társadalmi életben. Az egységes alapelv visszatükröződik ezért a kultúra minden szervezetében, átalakítja és új tartalommal tölti meg őket.

OLIGARCHIKUS ISKOLA ÉS DEMOKRATIKUS ISKOLA

Gramsci itt nem csak a szakképzés és az elitképzés szétválását kritizálja, hanem a társadalmi mobilitásnak azt a szűk koncepcióját is, ami arra irányul, hogy az elnyomott osztályokból egyes embereknek megadja az uralkodó osztályokba való belépés lehetőségét. Ehelyett, a tágabb társadalomképevel összhangban, az iskolának olyan intézménynek kellene lennie, mely valóban demokratikus, azaz megadja az aktív politikai részvételhez szükséges tudásokat is.

A hagyományos iskola azért volt oligarchikus, mert a vezető csoportok új nemzedéke számára rendeltetett, amelynek az volt a rendeltetése hogy szintén vezetővé váljék: de oktatási módja tekintetében nem volt oligarchikus. Nem az irányítói képességek megszerzése, nem a felsőbbrendű ember alakításának tendenciája nyomja rá az egyes iskolatípusokra a társadalmi bélyeget. A társadalmi bélyeg azt jelenti, hogy minden társadalmi csoportnak saját iskolatípusa van, amelynek a rendeltetése az, hogy e rétegekben egy bizonyos hagyományos – irányító vagy eszközjellegű – funkciót állandóvá tegyen. Ha szét akarjuk tépni ezt a szöveget, akkor nem a szakmai iskolatípusokat kell szaporítani és rangsorolni, hanem létre kell hozni egy egységes típusú előkészítő (elemi, középfokú) iskolát, amely elvezeti az ifjút a pályaválasztás küszöbéig, s közben olyan személlyé formálja, aki képes arra, hogy gondolkodjék, tanuljon, irányítson, vagy ellenőrizze azt, aki irányít.

A szakmai iskolatípusok szaporítása tehát arra irányul, hogy a hagyományos különbségeket állandóvá tegye, de azzal, hogy e különbségeken belül rétegződéseket alakít ki, azt a benyomást kelti, mintha demokratikus irányzatú lenne. Például segédmunkás és szakmunkás, paraszt és földmérő vagy agronómus stb. Ám a demokratikus irányzat lényegileg nem jelenthet csupán annyit, hogy a segédmunkásból szakmunkás lesz, hanem azt jelenti, hogy minden „állampolgár” lehet „vezető”, és a társadalom – ha csak „elvontan” is – megteremti számára az általános feltételeket, hogy azzá lehessen: a politikai demokrácia arra irányul, hogy vezetők és vezetettek egységessé váljanak (a vezetettek egyetértésével történő vezetés értelmében), biztosítva minden vezetett számára az e cél eléréséhez szükséges képességek és általános technikai felkészültség ingyenes elsajátítását. Az az iskolatípus azonban, amely a nép számára létesített iskolaként fejlődik, még csak az illúzió fenntartására sem irányul, mert egyre inkább úgy szerveződik, hogy leszűkítse a technikailag felkészült vezető réteg bázisát olyan társadalmi-politikai környezetre, amely még tovább szűkíti a „magánkezdeményezést”. Az említett képességeket és a technikai-politikai felkészültséget oly módon nyújtja, hogy a valóságban inkább a „jogilag” rögzített és megmerevedett rendi megoszláshoz tér vissza, mintsem hogy a csoportokra való megoszlást megszüntetné. Ennek a tendenciának egyik legszembetűnőbb megnyilvánulása az, hogy gyorsan szaporodnak – már a tanulmányi idő kezdetétől fogva – az egyre inkább specializált szakmai iskolák.

Fordította: Bólyai Imréné

Válogatta: Ivanics Zsófia és Szarka Alexandra

Jegyzetekkel ellátta: Nagy Kristóf és Szarka Alexandra

Eredeti megjelenés: Antonio Gramsci: *Válaszút a pedagógiában* (Akadémiai Kiadó, 1979)

CSOSZÓ GABRIELLA

(1969) FOTÓS, TANÁR, AKTIVISTA

FERNENGEL ÁGNES

(1992) SZOCIOLÓGUS-ANTROPOLÓGUS

Közélet Iskolája

Deviszont Közösségi Tér

FREIRE, PAULO

(1921) PEDAGÓGUS

GRAMSCI, ANTONIO

(1891) FILOZÓFUS, POLITIKUS

IVANICS ZSÓFIA

(1988) KRIMINOLÓGUS

Helyzet Műhely

Nemzeti Közszoigálati Egyetem

(Rendészettudományi Doktori Iskola)

a Társadalomelméleti Kollégium volt tagja

K. HORVÁTH ZSOLT

(1972) TÖRTÉNÉSZ

Eötvös Loránd Tudományegyetem

(Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet)

KOVAI CECÍLIA

(1977) KULTURÁLIS ANTROPOLÓGUS

Helyzet Műhely

Társadalomtudományi Kutatóközpont

(Kisebbségkutató Intézet)

KOVAI MELINDA

(1975) SZOCIOLÓGUS

Helyzet Műhely

Eötvös Loránd Tudományegyetem

(Szociálpszichológia Tanszék)

MÉSZÁROS GYÖRGY

(1974) ETNOGRÁFUS, OKTATÁSKUTATÓ

Helyzet Műhely

Eötvös Loránd Tudományegyetem

(Neveléstudományi Intézet)

NEUMANN ESZTER

(1980) OKTATÁSSZOCIOLÓGUS

Helyzet Műhely

Társadalomtudományi Kutatóközpont

(Kisebbségkutató Intézet)

ROBIN PAJTÁS KOLLEKTÍVA

(2014) KEZDEMÉNYEZÉS EGY ANTIAUTORITER, KÖZÖSSÉGI,

FORRADALMI NEVELÉSÉRT

Nem intézményesült, konkrét helyhez nem köthető radikális pedagógiai csoportosulás

SZARKA ALEXANDRA

(1991) SZOCIÁLIS MUNKÁS

Deviszont Közösségi Tér

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Neveléstudomány MA

TÓTH KINGA

(1991) SZOCIOLÓGUS

Deviszont Közösségi Tér

TÓTH TAMÁS

(1987) NEVELÉSKUTATÓ, TANÁR

Wesley János Lelkészképző Főiskola

Neveléstudományi Tanszék

UDVARHELYI TESSZA

(1980) KULTURÁLIS ANTROPOLÓGUS

Közélet Iskolája

VÁLYI PÉTER

(1986) DOKTORANDUSZ

Eszterházy Károly Egyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

FORDULAT

társadalomelméleti folyóirat
új folyam, 28. szám (2021/1)
a **társadalomelméleti kollégium** lapja
alapítva: 1985 új folyam: 2008

szerkesztőbizottság: Buka Virág, Domschitz Mátyás, Eredics Lilla,
Horváth Eszter, Lafferton Sára, Nagy Kristóf, Papp András, Sidó Zoltán
munkatársak: Jelinek Csaba, Pinkasz András
lapterv: Kállai Zsanett, **design:** Báron András
olvasószerkesztő: Szécsi Katalin **tördelő:** Kállai Zsanett
kiadó: Szövetkezetiséget Támogató Egyesület
felelős kiadó: a Szövetkezetiséget Támogató Egyesület elnöke
a szerkesztőség címe: 1092 Budapest, Ráday utca 43–45.

tanácsadó testület: Balázs Gábor, Bodnár Judit, Gagyi Ágnes, Gille Zsuzsa,
Kiss Viktor, Szalai Erzsébet, Tamás Gáspár Miklós

elérhetőség: szerk@fordulat.net

ISSN: 1585 0560 **megrendelhető** a szerkesztőség címén,
illetve: a patreon.com/fordulat oldalon

A kiadvány Megújuló Magyarországért Alapítvány támogatásával valósult meg.