

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 segítő 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.<sup>1</sup>

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 határait? 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.<sup>2</sup>

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).<sup>3</sup> 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).<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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 nyelvszemléleti 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 megértéséhez 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 reflexiók 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 reflexiók 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, Paulo (1970/2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Freire, Paulo (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: Paulo 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.