

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 tegnapok 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 kecsegteti 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 újrainázolásaként –, 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 oktatásevangelium 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 „háziját” 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 megpillanthatóvá 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 gyermekvédelmi, az állatvédelmi, a lakókörnyezet- és fenntarthatósági védelmi, a tűz- és tartószerkezet-védelmi, 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, ideológiakritikai *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 ideológiakritikát. Úgy vélem, hogy egy forradalmi-kritikai pedagógia ma sem jelenthet mást mint az ideológiakritika 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 ideológiakritikai zátonyán. Azon új ideológiakritikai 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 kavalkádjá 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 széttörő potenciálja,²⁰ ami pedig a politikai utópiák státuszát és lehetőségét is kifecskésíti, 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 egybehangozva úgy beszélnek a pedagógiáról, mint a jövő kulcsáról, egy reményteli ügyről – olyannyira, hogy a pedagógiára sokan a legkülönbélebb 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 kritikái 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 nem 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 töltsd 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 várekszol, 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 megismétlése, 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: xvii).

38 Belga nevelésfilozófusok, a kísérleti pedagógiák iskolapedagógiai irányának legfontosabb arcai, akik jelenleg az egyetem mint „pedagógiai forma” forradalmi újrapozásával 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 „kizökcent 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 fetisizált 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 közkinccsé 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.



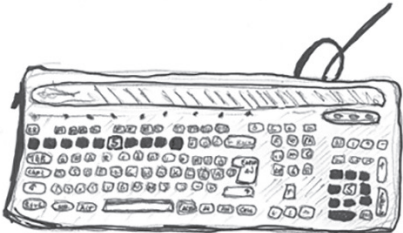
Manapság divatos lett „tanulási környezetekről” beszélni. Az iskola olyan „környezetté” silányul, ahol a tantermek, folyosók, és még a titkos zugok is tanulási terekké alakulnak, ahol minden térbeli elképzelés az egyén tanulásának szolgálatába áll a társadalmi és politikai elvárások és igények mentén. 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 újíttották 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 cserézetű diák csoport minden számítógép billentyűzettel kísérte az "S"-es kártyával az összes szemetet, 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. Keress 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 kalózsákmányul 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 megerősakolt 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 elrejt 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!

Tukmálás protokoll

1. Keresz egy olyan gondolatot (elképzelést, koncepciót, stb.) az iskolával, pedagógiával kapcsolatban, ami számokra 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, fejlesztgassa!
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 dílerreddel 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.