

A kritikai dekonstrukció

A kritikai fordulat társadalmi dekonstruktív jellegének szükségszerűségéről – Egy könyvbemutató margójára

A Kerényi Károly Szakkollégium szervezésében 2025. február 4.-én Mészáros György „Jók leszünk!» – Hogyan formál társadalmi lénné az iskola? Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek” című könyvét bemutató kerekasztal-beszélgetésre kapott meghívást e sorok szerzője. A beszélgetésen Mészáros György mellett részt vett még Kucserka Zsófia és Tóth Tamás Május, valamint Arató Ferenc, a jegyzetet szerző meghívott beszélgetőtárs. A beszélgetés moderálását a szakkollégium tagja, Lukács Laura Klára vállalta magára.

A nemzetközi tudományos diskurzusban több évtizede jelentkező, az elmúlt két évtizedben újra hangsúlyt kapó *critical theory of pedagogy* vagy később *critical theory of education* aspektusainak, kérdésfelvetéseinek összefoglaló és érthető megjelenítésére tett, üdvözlendő kísérletnek tekinthető a kötet. A szerző a kritikai-pedagógiai antropológia diskurzusának kontextusában ad egy komplex képet a kritikai szemlélet filozófiai alapjairól, az antropológiai megközelítés kritikai lehetőségéről. Teszi mindezt egy középtávú kutatás eredményeit ismertetve. A könyv a felvázolt elméleti háttér segítségével, továbbá a megvalósított kutatási gyakorlatnak és eredményeinek bemutatásán keresztül egy komplex megértés lehetőségét kínálja az olvasónak. A kritikai pedagógia általános társadalomfilozófiai alapozásán valóban túlmutatnak azok a neveléstudományi diskurzusok, amelyek maguk is újraértelmezték saját törekvéseik zsákutcáit, és beemelték horizontjukba a kritikai megközelítés aspektusait. Ezért üdvözlendő az antropológiai megközelítés kritikai aspektusának megjelenítése a hazai tudományos diskurzusban.

Ehhez hasonló a Critical Peace Education diskurzusa, amely már kapcsolódott a kritikai diskurzus első hullámához is^{1 2}, ugyanakkor az elmúlt két évtizedben emelte újra hangsúlyos helyre a kritikai megközelítés jelentőségét a békefenntartás, béketeremtés, és a békeépítés

¹ Reardon, Betty: Peace education: A review and projection. Sweden: Malmoe University. Peace Education Reports, School of Education, August, No. 17., 1999.

² Jenkins, Tony: Critical comprehensive peace education: Finding a pedagogical nexus for personal, structural, and cultural change. In: Misiaszek, Greg William – Abdi, Ali A. (szerk.): *The Palgrave handbook on critical theories of education*. Palgrave Macmillan, 2022. 393–411.

fogalmi mentén értelmezve ezt a kutatói-gyakorlati diskurzusrendi perspektívát^{3 4 5}. Párhuzamosan a 2008-ban negyedszázados *Intercultural Education*, az interkulturális nevelés diskurzusát meghatározó folyóirat szintén újra hangsúlyossá tette a *Critical Multiculturalism* aspektusait az interkulturális és multikulturális nevelés diskurzusában⁶, beemelve azt önértelmezésük horizontjába^{7 8 9 10}. Ezért is érdekelte a meghívott beszélgetőtársat, e jegyzet szerzőjét egy újabb kritikai diskurzus alaposabb megismerése, és örömmel vállalta a beszélgetést a könyvbemutatón.

Megszólalási pozíciók

Bár a könyvben az identitás kérdéskörét tudatosan nem érintette a szerző, a bemutatón is elhatárolódott a korábbi posztmodern értelmezési kereteitől, és baloldali, marxista megközelítésként értelmezte kutatói, szerzői identitását.

A meghívott beszélgetőtárs saját identitását társadalmi dekonstruktórként határozta meg. Vagyis olyan dekonstr-akcionista társadalmi szereplőként, aki az együttműködés strukturális garanciáival építi le minden egyes érintett esetében és érdekében a hierarchikus, kirekesztő és diszkriminatív – egyszóval antidemokratikus társadalmi struktúrákat.

A kooperatív paradigma például egy olyan társadalomelméleti, posztmodern, de gyakorlatközpontú paradigma, amely azáltal építi le a hierarchikus struktúrákat, hogy kooperatív struktúrákat ajánl fel helyettük. Vagyis rombol [*destruct*] azáltal, hogy együttműködést épít ki [*construct*].

³ Bajaj, Monisha – Brantmeier, Edward J.: The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education. *Journal of Peace Education* 8. évf., 3. sz. (2011). 221–24.

⁴ Bajaj, Monisha: 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education* 12. évf., 2. sz. (2015). 154–166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>

⁵ Zembylas, Michalinos: Con-/Divergences Between Postcolonial and Critical Peace Education: Towards Pedagogies of Decolonization in Peace Education. *Journal of Peace Education* 15. évf., 1.sz. (2018). 1–23.

⁶ Sleeter, Christine E. – McLaren, Peter: *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. State University of New York Press. 1995.

⁷ Gorski, Paul C.: Complicity with conservatism: The de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education* 17. évf., 2. sz. (2006). 163–77.

⁸ Gorski, Paul C.: Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education* 19. évf., 6. sz. (2008). 515–525.

⁹ Gorski, Paul C.: What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education* 25. évf., 2. sz. (2009). 309–318.

¹⁰ Nieto, Sonia: Re-imagining multicultural education: new visions, new possibilities. *Multicultural Education Review* 9 évf., 1. sz. (2017). 1–10.

2019-ben az *International Association for Intercultural Education* éves konferenciáján Amszterdamban „Az iskola halott – csak nem vesszük észre!” című előadásomban érveltem a dekonstr-aktív kutatói-gyakorlói pozíció mellett. Belátva, hogy nincs idő reformokra, nincs idő akciókutatásokra sem, hanem dekonstr-akciókutatásokra van szükség¹¹. Azonnali strukturális átalakításra, amely a mikroszinttől (pl. egy osztály tanulói és családjaik), a mezoszinteken át (iskola, tankerület vagy mikrorégió), a makroszintekig (oktatási rendszer, gazdasági támogatási rendszerek) egyaránt kivitelezhető. Az oktatás átalakítása nem várhat. Mindezt az elmúlt hetven év összefüggő neveléstudományi diskurzusainak eredményei alapján is követelhetjük, akármilyen politikai identitás követésére érez hajlandóságot a gyakorló és kutató szakember.

A fenti értelemben az olyan kutatásoknak van jelentősége, amelyek bevált modellekre építve a már meglévő, sokszínűen kritikai-reflektív neveléstudományi horizont aspektusait, eredményekkel igazolt gyakorlatait azonnal hozzáférhetővé teszik. Vagyis végre alkalmazni kellene azt az összetett és komplex megközelítés-rendszert, amelyben egyébként a kritikai megközelítés kulcs szerepet játszik, de nem kizárólagos narratíva.

Így, ha visszaemeljük a kritikai megközelítés értelmezési horizontjára a posztmodern diskurzus eredményeit, azon belül a társadalmi dekonstrukció gyakorlatát, akkor az önmagukat most baloldali identitással felvértező szerzők is kaphatnak útmutatást arra, hogyan térjenek át a *critical theory*-ről a *critical practice*-ra. Például a kooperatív paradigma segítségével akár a következő naptól azonnali struktúraváltás eredményezhető, akár egy egész oktatási rendszeren belül. Az osztályoktól egészen az oktatási rendszerek szintjéig, miközben leépülnek, erodálódnak a kirekesztő, antidemokratikus és diszkriminatív tanulási struktúrák. A valódi kritikai gyakorlat nem lengeti be a „hosszú idejű átalakulás” rossz emlékű, mozgalmi vízióit, valahova a távoli jövőbe helyezve a megvalósult kommunizmus ígéretét, hanem azonnali átalakításban érdekelt. Most és azonnal szükségesek a változások az iskolában ücsörgő és önmagát többnyire pazarló vagy kizsákmányolható alattvalóvá nevelni engedő jövő, a gyerekek és fiatalok számára. A fényes jövő nem majd eljön valamikor, hanem ott ül az iskolapadban.

¹¹ Zank Ildikó: Az akciókutatás értelmezése a pedagógiai gyakorlatban és a tanárképzésben: Vámos Ágnes emlékére. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 5. évf., 1-4. sz. (2022). 55–69.
<https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.3>

A kritikai horizont kiszélesítése

A meghívott beszélgetőtárs a korábbi három évtized mindegyikében alkotott meg rendszerszintű kooperatív modelleket. Ilyen volt az általa vezetett civil munkacsoport által kialakított IPR modell (2002-2005). Noha nem valósult meg az eredeti elképzelés szerint, mégis jelentős hatást gyakorolt az oktatási rendszerre. (2007-2015 között 1600 intézmény vette igénybe az IPR alapú szolgáltatás széttöredezett maradványait.) Még így is országos modellek születtek (például a KIP adaptációja), amelyek az oktatáspolitikai fordulat ellenére is figyelmet kaptak, az IPR támogatás megszűnése után is.

Talán fontosabb, de észrevétlen eredmény, hogy egy olyan szubszidiáris támogatási modell született, amelyben az érintettek állíthatják össze fejlesztési költségvetésüket egy velük másfél éves közös munkával összeállított szükségletlistáról. A szubszidiáris rendszer az államosítás viszontagságai között továbbra is biztosította a hátrányos helyzetű gyerekek (és a többiek) ellátását taneszközökkel, ruházattal, iskolabútorzattal, közösségi terek kialakításával, művészeti oktatással, kirándulásokkal, általuk választott mozi, színház, erdei iskolai, valamint múzeumpedagógiai programokkal. Abban az időszakban is, amikor az elitiskolákban „krétára vagy villanykörtére” sem lehetett forrást igényelni.

A meghívott beszélgetőtárs tudományos értelmezési horizontján a kritikai megközelítés mellett hasonló jelentőséggel bír a posztmodern léthelyzet felismerése, függetlenül attól, hogy az mennyire divatos megközelítés napjainkban. A posztmodern kondíció az őt feltáró filozófiai, episztemológiai, irodalomelméleti diskurzus vitalitásától függetlenül fenn áll. Ezért is furcsa számomra a nagy narratívák sorába tartozó baloldali narratíva visszaemelése identitásként a tudományos diskurzusba, mintha a XIX. századot kellene újra meghaladnunk. Sőt, szerintem a dekonstruktív és posztstrukturalista felismerések mellőzése egyenesen érthetetlen a marxi társadalomfilozófiai paradigma ismeretében. Röviden: az osztályoknál azért jóval többet tudunk ma már a társadalmi kizsákmányolás rendszereiről, struktúráiról, dinamikáiról, és ezek kisiklásának lehetőségeiről.

A tudományos értelmezési horizont kiszélesítéséhez, kellően összetett és önreflektív szintjének eléréséhez, sajnos nem elegendő egyetlen egy narratíva felől választ keresni minden kérdésre, ahogyan ezt a szerző is nyilvánvalóan tudja.

A neveléstudományi diskurzusban erre utal az *educational sciences* kifejezés is. A neveléstudomány nem egy diszciplína, hanem egy transzdiszciplináris tudományterület, amelynek a probléma-középpontjában a nevelés áll. A nevelés problémájának, kihívásainak

feltárása és a gyakorlatban is beváló megközelítések, eljárások, modellek, társadalmi kontextusok kialakítása érdekében a legkülönbözőbb tudományokat húzza be a neveléstudományi diskurzus a problémák, kihívások megoldásához. Éppen ez Mészáros könyvének jelentősége. A szerző ugyanis a magyar nyelvű tudományosság értelmezési horizontjának kiszélesítésén fáradozik, beemelve végre hangsúlyosan a kritikai pedagógia jelentős felvetéseit.

Ugyanakkor ennek érdekében néhány diskurzustól elhatárolódik, illetve reflektálatlanul hagyja azok felfedezéseit, felismeréseit saját kutatási eredményeinek, illetve tudományos kontextusának, elvi megközelítéseinek leírásában. Az alábbiakban néhány olyan szempont kerül kiemelésre, amely segítheti a kritikai aspektus mélyebb megértését azáltal, hogy nem kizárja más diskurzusok felfedezéseit, hanem éppen beemeli a kritikai megközelítés látóterébe, hogy ezzel magát a kritikai diskurzust is gazdagítsa. Függetlenül attól, hogy önmagát baloldaliként értelmezi vagy sem a könyv olvasója.

A tanuláselméleti megközelítések beemelésének szükségszerűsége

A *learning studies* kizárása az antropológiai megközelítés értelmezési horizontjáról szembe megy az esélyegyenlőség [*equality*] és egyenlő vagy méltányos esélyek [*equity*] értelmezési horizontjának mélyebb megértésével¹². Az elmúlt évtizedekben a tanulással és a kognitív fejlődéssel kapcsolatos felfedezések éppen azt tárták fel, hogy miképp szükséges egyenlő esélyeket biztosítani az iskolai nevelés és oktatás területén mindenki eredményes fejlődéséhez¹³. Éppen az az izgalmas a különböző neveléstudományi paradigmák elmúlt évtizedekben felhalmozott és bizonyítékokkal alátámasztott eredményeiben, hogy a tanulás társadalmiasításának irányába mutatnak¹⁴.

A tanuláselméletek közül a mára már az egyik meghatározó diskurzus a szociálkonstruktivizmus. Ez magába emelte a kognitív irányzatok felismeréseit és feltárta a tudáskonstruálás szociális interakciókra épülő természetét¹⁵. Fontos felismerésük, hogy mindenki egyedi tudáskonstrukciót alkot a környezetével és társaival (felnőttek, gyerekek)

¹² Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöck Henrik Szakkollégium, 2015. <http://doi.org/10.15170/BTK.2015.00004>

¹³ Gillies, Robyn: *Inquiry-based science education*. CRC Press: Taylor and Francis. 2020.

¹⁴ Gorski: *Good intentions are not enough...*

¹⁵ James, Mary: (Re)Viewing Assessment: Changing Lenses to Refocus on Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24. évf., 3. sz. (2017). 404–14. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1318823>

lebonyolított interakciókon keresztül. Mára a kognitív és konstruktivista diskurzusok számos, bizonyítottan működő modellt mutatnak be, amelyek társas interakciókra építik a tanulók kognitív és tanulási képességeinek fejlesztését, bizonyítva ennek eredményességét minden egyes tanuló számára. Például a Reciprok Tanítást [*Reciprocal Teaching*] ^{16 17 18}, az Együttműködő Érvélést [*Collaborative Reasoning*] ^{19 20}, az Instruált Megbeszélést [*Instructional Conversation*]²¹, a Kérdezzük a szerzőt²², a Felfedező Beszélgetést [*Exploratory Talk*]²³, a Párbeszédes Osztályt [*Dialogic Classroom*]^{24 25 26}, és a Felelősségteljes Beszélgetést [*Accountable Talk*]^{27 28}.

A *Social Interdependence Theory*, a társadalomelméleti megközelítések kooperatív paradigmához köthető, azt megalapozó diskurzusa, amely a Lewin-tanítvány Deutsch tanításai

¹⁶ Brown, Ann L. – Palincsar, Annemarie Sullivan (szerk.): Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 393–451.

¹⁷ Palincsar, Annemarie Sullivan: Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology* 49. évf., 1. sz. (1998). 345–375.

¹⁸ Palincsar, Annemarie Sullivan – Brown, Ann L.: Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction* 1. évf., 2. sz. (1984). 117–175.

¹⁹ Anderson, Richard C. – Chinn, Clark – Chang, Janice – Waggoner, Martha – Yi, Hwajin: On the Logical Integrity of Children's Arguments. *Cognition and Instruction* 15. évf., 2. sz. (1997). 135–167. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1502_1

²⁰ Anderson, Lorin – Krathwohl, David R.: *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition)*. New York: Longman. 2001.

²¹ Goldenberg, Claude: Instructional Conversations: Promoting Comprehension through Discussion. *The Reading Teacher* 46. évf., 4. sz. (1992). 316–326.

²² Beck, Isabel – Mckeown, Margaret G. – Sandora, Cheryl – Kucan, Linda – Worthy, Jo: Questioning the Author: A Yearlong Classroom Implementation to Engage Students with Text. *The Elementary School Journal* 96. évf., 4. sz. (1996). 385–414.

²³ Mercer, Neil – Wegerif, Rupert – Dawes, Lyn: Children's Talk and the Development of Reasoning in the Classroom. *British Educational Research Journal* 25. évf., 1. sz. (1999). 95–111.

²⁴ Alexander, Robin: *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publications. 2001.

²⁵ Alexander, Robin: *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos. 2008.

²⁶ Alexander, Robin: Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education* 33. évf., 5. sz. (2018). 561–598.

²⁷ Resnick, Lauren – Asterhan, Christa – Clarke, Sherice: *Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue*. American Educational Research Association. 2015.

²⁸ Resnick, Lauren – Asterhan, Christa – Clarke, Sherice: *Accountable Talk: Instructional Dialogue That Builds the Mind*. Educational Practices Series 29. UNESCO International Bureau of Education. 2018.

alapján David és Roger Johnson^{29 30 31} munkásságában kerül kidolgozásra és bizonyításra a kooperatív tanulásszervezés gyakorlatában. Az igazán fontos felismerés, hogy a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése heterogén és együttműködésre épülő struktúrákon keresztül, minden egyes tanuló esetében eredményesebb tanuláshoz vezet – függetlenül a tanulók szociokulturális háttérétől. A konstruktivista felismerések beépítése a társas együttműködésre épülő kooperatív modellekbe koncentrált hatást fejt ki, így emelhető az eredményesség akadémiai színvonala^{32 33 34}. Eleve a konstruktivista megközelítések implementációja a kooperatív diskurzus már akkor létező gyakorlatába íródott bele kezdetekben³⁵.

A fenti két diskurzus csupán egy-egy jellemző példa, amely nem ideológiailag, hanem a gyakorlatban építi le az akadályokat, a diszkriminatív és indoktrinációra épülő struktúrák helyett konstruktív és kooperatív struktúrákat ajánlva fel, és teszi lehetővé minden egyes tanuló fejlődését. Éppen az a kooperatív tanulásszervezés hozzájárulása a konstruktivista diskurzushoz, hogy felhívja a figyelmet a személyközi interakciókban megjelenő hatalmi, diszkriminatív viselkedésmintázatokra.

Elisabeth Cohen élen járt annak feltárásában, hogy akár heterogén mikrocsoportokon belül is spontán módon újratерemthetnek a diszkriminatív státuszösszefüggések, szociálisan meghatározott, interaktív hatalmi dinamikák. Ha marxista szemmel olvasom, akkor a kooperatív paradigma arra hívja fel a figyelmet, hogy az osztályok közötti egyenlőtlenségek szociális érintkezésben habitusként elsajátított jellemzői egy deszegregált, heterogén mikrocsoportos környezetben is kitermelik, lemásolják, klónozzák a kirekesztő, diszkrimináló interakciókat és dinamikákat. Ezért is szükséges a tanulás érdekében szervezett szociális

²⁹ Johnson, Roger T. – Johnson, David. W.: *Learning Together and Alone*. Massachusetts: Allyn and Bacon. 1999.

³⁰ Johnson, David. W. – Johnson, Roger T.: An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher* 38. évf., 5. sz. (2009). 365–379.

³¹ Johnson, David. W. – Johnson, Roger T.: Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning. In: Neil, Davidson (szerk.): *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL (1st ed.)*. New York: Routledge, 2021. 44-62.

³² Gillies, Robyn (szerk.): Dialogic talk in the cooperative classroom. In: Gillies, Robyn: *Promoting Academic Talk in Schools: Global Practices and Perspectives (1st ed.)*. Routledge, 2018. 144-160.

³³ Gillies: *Inquiry-based science education*.

³⁴ Gillies, Robyn: Strategies promoting dialogic talk during cooperative learning: Cooperative learning. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* 8. évf., 1. sz. (2023). 7–16.

³⁵ Arató Ferenc: Seven Ways of Constructing Knowledge Through Cooperative Learning. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences* 8. évf., 1. sz. (2023). 17–37.
<http://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1.2>

interakciókat (tanár-diák, diák-diák) újra strukturálni, hívja fel a figyelmet Cohen³⁶ a kooperatív tanulás diskurzusában. Cohen szerint egy a társadalmi nevelés kontextusát folyamatosan figyelembe vevő, azt dekonstruáló, komplex instrukciókból álló folyamatra van ehhez szükség. Erre utal a modelljének az elnevezése is [*Complex Instruction*]³⁷.

Vagyis az „osztályharc”-ot az osztályokban biztosan szükséges elkezdeni, bevonva a családok, gondozók mindegyikét a gyerekek kibontakoztatásának folyamatába és dekonstruálva a hierarchikus, kirekesztő, diszkriminatív struktúrákat – kooperatív struktúrákra cserélve azokat. Ez nem jelent „oktatásevangéliumi” megközelítést, hiszen nem állítja azt, hogy ebből kiindulva majd megszületik a nagy társadalmi átalakulás. Azt viszont igen, hogy a most élő gyerekek mindegyikének kötelességünk a lehető legeredményesebb tanulást biztosítanunk, akármilyen társadalmi háttérből érkeznek is.

A kritikai fordulat és a posztmodern diskurzus

Foucault, akinek a *Mi a szerző?* című tanulmánya³⁸ újra fontos aspektust képvisel napjainkban, amikor a mesterséges intelligenciának köszönhetően megint a szerzőiség, az írás-olvasás funkcionalitásának paradigmatisztikus változása várható. Ebben a tanulmányban világít rá a tanulásszervezés, az osztályban zajló tanulási-tanítási folyamatok szimbolikus rendjére, kommunikatív struktúrájára, a közoktatásban tovább élő lelkipásztori funkciót képviselő hierarchikus struktúrára. Ezért is lenne kár kizárni Foucault posztstrukturalista felismeréseit a kritikai diskurzus megértéséből, hiszen éppen ez a lelkipásztori struktúra az, amely megalapoz az individuális jelleggel kizsákmányoló, államkapitalista jellegű berendezkedésnek az oktatásban. Ennek a struktúrának a dekonstruálására mutat fel egy új, posztstrukturalista paradigmát a kooperatív tanulásszervezés diskurzusa³⁹, vagy egyébként például a Moderátoriskola német kontextusban kidolgozott kommunikációs modellje, vagy az Open Space spontaneitásra építő struktúrája.

³⁶ Cohen, Elisabeth G.: Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research* 64. évf., 1. sz. (1994). 1–35.

³⁷ Cohen, Elisabeth G. – Lotan, Rachel A.: *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. 3rd ed. Teachers College Press. 2014.

³⁸ Foucault, Michel: What Is an Author? In: Lambropoulos, Vassilis – Miller, David Neal (szerk.): *Twentieth-Century Literary Theory*. New York: State University Press of New York, 1987. 124–142.

³⁹ Arató, Ferenc: Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 1 sz. 2014. 45–58.

Freire szerencsére már magyarul is olvasható alapvetése, *Az elnyomottak pedagógiája*⁴⁰, amelynek nagy szerepe volt a kritikai pedagógia diskurzusának alakulásában, bankoló oktatásként írja le ugyanennek a struktúrának a kizsákmányoló, elnyomó, indoktrináló jellegét. Más tanuláselméleti megközelítésekhez hasonlóan Freire is a dialógusra helyezi a hangsúlyt. Számára azonban ez a dialógus egy dialektikus folyamat, amelyben az elnyomottak felől érkező kérdések, problémák, kihívások, ismeretek alakítják ki azt a pedagógiát, amelyben a tanár is újraértelmezni kénytelen magát. Levetkőzve a tradicionális struktúrába rejtett, a kizsákmányoló, indoktrináló hatalmi pozícióra épülő tanári szerepvállalást. Ehhez első lépés a hierarchikus és antidemokratikus tanulásszervezési struktúrák kisiklítása, hogy minden résztvevő valóban hozzáférjen a tudáshoz és a tudással megszerezhető társadalmi javakhoz, és a pedagógus is kénytelen legyen levedleni az indoktrináló hatalmi pozícióhoz kötött, tanult viselkedésmintáit, szerepfelfogását.

A kooperatív paradigma dekonstruktív jellege

A szociálpszichológia kifejezetten abból a felismerésből született, hogy az attitűdváltáshoz, ahhoz, hogy kritikai-reflektív módon tudjuk saját szerepünket szemlélni, a viselkedési környezet és struktúrák megváltoztatása az első lépés. Aronson^{41 42} ma már klasszikusnak számító könyvének az előítéletről szóló fejezetében mutatja be a kooperatív paradigma első „paradigmatikus példázatát”⁴³, a tanítványaival együtt kifejlesztett *Jigsaw Classroom*-ot, amely a hagyományos struktúrák, a foucault-i szimbolikus rend kooperatív dekonstruálására épült.

A tudományos bizonyítékok alapján olyan szituációk, interaktív struktúrák generálása a cél, amelyekben nem függ a pedagógus ideológiai tudatosságának szintjétől, hogy megnyílnak-e az esélyek mindenki számára. Az átstrukturált tanulási környezetben és folyamatokban kap esélyt a pedagógus, hogy kénytelen legyen újragondolni saját szerepét, helyzetét és társadalmi felelősségét az oktatási gyakorlatán keresztül. Ha a kritikai szemlélet nem jelenik meg hitelesen

⁴⁰ Freire, Paulo: *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press. 1970.

⁴¹ Aronson, Elliot. *The social animal*. Viking Press. 1972.

⁴² Aronson, Elliot: *The Jigsaw Classroom: A Personal Odyssey Into a Systemic National Problem*. In: Davidson, Neil. (szerk.): *Pioneering perspectives in cooperative learning: Theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL (1st ed.)*. New York: Routledge, 2021. 146–164.

⁴³ Kuhn, Thomas S.: *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press. 1970.

már az oktatói vagy a tanári gyakorlatban, akkor az félő, hogy megmarad az általa meghaladni kívánt liberális-kapitalista felsőoktatási elitképzés elméleti kutatásainak és diskurzusának szintjén.

Lehetne folytatni a dinamikus személyiség lewini^{44 45} felfedezésével, amely világossá tette, hogy a társadalmi együttélési stratégiák, a csoportokban megjelenő célstruktúrák döntően befolyásolják, hogy milyen személyiségjegyeket fejlesztenek erőteljesebben az adott helyzetben cselekvő emberek. Vagyis, ha olyan célstruktúrákat alakítunk ki, amelyek az együttműködésre ösztönöznek, folytatta Deutsch^{46 47 48 49}, akkor az interperszonális és intraperszonális képességek konstruktív mintázatai erősödnek. Aronsonhoz hasonlóan az elsők között alkották meg saját kooperatív modelljüket [*Learning Together*] a fent már említett Johnson testvérek^{50 51 52}, amelyet az egyéni, versenyztető és a kooperatív tanulás jellegzetességei, összehasonlított eredményessége, és az együttműködéshez szükséges komponensek feltárásával alkottak meg.

Az egyik legfontosabb dekonstrukciós alapelv a pozitív egymásrautaltság⁵³, pontosabban az építő és ösztönző egymásrautaltság alapelve⁵⁴. Ez egyszerűen úgy alakítja át az egyéni tanulási feladatok struktúráját, hogy noha továbbra is mindenkinek egyéni feladata van, az kölcsönösen egymásra épül a többiekével, és a feladatokat nem tudják egymás nélkül teljesen kivitelezni. Vagyis a tanulásban résztvevők strukturális okokból „kénytelenek” együttműködni. Függetlenül attól, hogy mennyire szeretnének együttműködni, mennyire bontották már ki szociális képességeiket stb. Ez átstrukturálja a tanulási pozíciókat mind a tanulók szerepét, mind a tanári szerepeket illetően. Különösen akkor, ha a fenti coheni felismerést is figyelembe

⁴⁴ Lewin, Kurt: Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2. évf., 4. sz. (1946). 34–46.

⁴⁵ Lewin, Kurt: Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life; Social Planning and Action Research. *Human Relations* 1. évf., 2. sz. (1947). 143–153.

⁴⁶ Deutsch, Morton: A Theory of Cooperation and Competition. *Human relation* 2. sz. (1949). 129–152.

⁴⁷ Deutsch, Morton: Cooperation and Trust: Some Theoretical Notes. In Jones, Marshall R. (szerk.): *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1962. 275–319.

⁴⁸ Deutsch, Morton: *Distributive justice: A social-psychological perspective*. New Haven, CT: Yale University Press. 1985.

⁴⁹ Deutsch, Morton: Cooperation and competition. In Deutsch, Morton – Coleman, Peter T. – Marcus, Eric C. (szerk.): *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey – Bass, 2006. 23–47.

⁵⁰ Johnson – Johnson: *Learning Together and Alone*.

⁵¹ Johnson – Johnson: *An educational psychology success story....*

⁵² Johnson – Johnson: *Learning together and alone: The history of our involvement in cooperative learning*.

⁵³ Johnson – Johnson: *Learning Together and Alone*.

⁵⁴ Arató Ferenc: A kooperatív tanulószervezés paradigmatis jellege. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2011. 11– 22.

vesszük, és az interperszonális kommunikációban nem engedjük kifejlődni a hozott, öröklött diszkriminatív dinamikák érvényesülését.

Johnsonék a fent említett IPR modell előzményeként egy egész tankerületet alakítottak kooperatívvá⁵⁵ a pozitív egymásrautaltság fenti elvét követve többek között. A kooperatív paradigma strukturális elvei mezo- és makroszinten is érvényesíthetők, vagyis lehetséges akár egy egész rendszer organikus dekonstrukciója⁵⁶.

Az erőszakmentes kommunikáció jelentősége

A hatalom és kizsákmányolás társadalmi kontextusban megvalósuló kritikai szemlélete egy fontos aspektus, azonban nem segít azonnal vereségmentes konfliktusok kialakításában. A viselkedés befolyásolása kapcsán gyakran felmerül a tekintély kérdésköre. A tekintély sokféle, ahogyan erről a Rogers tanítvány Gordon⁵⁷ is beszél a jutalmazó és büntető paradigmából kilépő erőszakmentes paradigma felismeréseire hivatkozva. Miközben a kooperatív paradigma a személyközi interakciók társadalmi meghatározottságát tárta fel, a konstruktivisták pedig az indoktrinációhoz képest mélyebb és lényegi megértéshez vezető interaktív tudáskonstruálást, addig a kliensorientált pszichoterápia több évtizedes sikereire építve megjelenik a „3. módszer”, amelyet a másik ismert Rogers tanítvány Rosenberg⁵⁸ nevezett el erőszakmentes kommunikációnak, erőszakmentes konfliktuskezelési gyakorlatnak.

A társadalmi szocializáció nem egyszerűen csak az osztályviszonyokat képezi le, akár az interperszonális viszonyokon keresztül, még egy négyfős mikrocsoport szintjén is. Egy másik súlyos teherként rakja ránk a jutalmazó-büntető, a büntetéssel összefüggésben erőszakot alkalmazó nevelési paradigmát, amely a kizsákmányolás személyközi viszonyainak érzelmi berendezkedését alakítja ki. Érzelmileg is megalapozást nyújt a kizsákmányolás, az erőszak elfogadása, esetleg a reflektálatlan önfeladás számára. Vagyis lehet bárki ideológiailag érett baloldali, ha valójában nem tud kilépni személyközi viszonyaiban a mérgező nevelési **paradigmák** örökségéből, mert akkor könnyen sodródik olyan helyzetekbe, amelyek nem illeszkednek az általa követni kívánt elvekhez.

⁵⁵ Johnson, David. W. – Johnson, Roger T.: *Leading the Cooperative School*. 2nd ed. Interaction Book Company Edina, Minnesota. 1994.

⁵⁶ Arató Ferenc: Deconstruction of Education. *Hungarian Educational Research Journal* 4. évf., 4. sz. (2014). 45–62. <http://doi.org/10.14413/HERJ2014.02.04>

⁵⁷ Gordon, Thomas: *Tanítsd gyermeked (ön)fegyelemre!* Budapest: Assertiv Kiadó. 2001.

⁵⁸ Rosenberg, Marshall: *Nonviolent communication*. PuddleDancer, Encinitas. 2005.

Érthető, hogy a hatalom kérdése jelentősen növelte volna a könyv terjedelmét, és a pszichológiai megközelítéseket is kizárta a szerző. Ennek ellenére érdemes lett volna kitérni a szerzőnek a tekintély és a hatalom, valamint az erőszak viszonyrendszerére, különösen, ha egy társadalmi alrendszer antropológiai vizsgálatának eredményeit célja érvényessé tenni a neveléstudományi diskurzusban. Az erőszakmentes kommunikáció és a vereségmentes konfliktuskezelés gyakorlatai a jelenleg ismert legeredményesebb gyakorlatok között találhatók a személyközi és csoportos konfliktusok minden érintett fél számára utat nyitó kezelésében [equity].

A rasszizmus XXI. századi formája: anti-antirasszizmus

A hazai neveléstudományi diskurzusban a pécsi neveléstudományi műhely és szociálpszichológus partnerei igyekeztek megjeleníteni a rasszizmus kérdéskörét, a rejtett

rasszizmus repertoárját a neveléstudományi kontextusba ágyazva^{59 60 61 62 63}. A *Romológia folyóirat* kétnyelvű Antirasszizmus tematikus számának (2014) egyik szerkesztőjeként, a meghívott beszélgetőtárs, a folyóirat bevezetőjében, a magyarul is megjelenő Bonnett⁶⁴ amerikanizált antirasszizmus-kritikája kapcsán kifejti, hogy mára már nem rasszizmussal kell küzdeni a demokratikus törekvéseknek, hanem anti-antirasszizmussal. Az amerikanizált, liberális antirasszizmus zsákutcáját jól jelzi a BLM mozgalom felerősödése az elmúlt években vagyis a több évtizede a tudományos diskurzusban már ismert kritikai antirasszizmus újrafelfedezése. Szintén e zsákutcát jelzi a kritikai antirasszizmus betiltása az egyetemi oktatásban az USA néhány államában.

Bonnett kritikai megközelítése nem egyszerűen a rasszizmus társadalmi-strukturális meghatározottságára hívja fel a figyelmet, hanem az általa amerikanizáltnak nevezett

⁵⁹ Arató Ferenc: Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők: Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére*. Pécs: PTE BTK, 24-32. 2012.

⁶⁰ Arató: *Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében*.

⁶¹ Bigazzi Sára: Előítéletek. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a mai Magyarországon*. Pécs: PTE BTK NTI, 15–36. 2013.

⁶² Hont-Gáspár Anita – Rayman Julianna – Szefcsik Dóra Eperke: Hitek és tévhitek a pedagógiai munkában – sztereotip gondolkodási stratégiák és ami mögöttük van. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 4. évf. 1-4. sz. (2022). 5–23. <https://doi.org/10.15170/AR.2018-19.4.1-4.1>

⁶³ Rayman Julianna: Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és Felelősség Neveléstudományi Folyóirat* 1. évf., 2. sz. (2017). 33–46. <https://journals.lib.pte.hu/index.php/arjes/article/view/5755>

⁶⁴ Bonnett, Alastair: Az antirasszizmus amerikanizációja? A világhatalmi pozíció és hegemonia kérdése az etnikai egyenlőség politikájában. *Romológia* 2. évf., 4-5. sz. (2014). 36–81.

antirasszizmus kritikáját is adja egyben. A neoliberális gazdasági környezetben megvalósuló antirasszizmus maga is árucikké és importálható gazdasági policyvé válik sok esetben, ugyanakkor nem képes a kizsákmányolás mértékét jelentősen csökkenteni. A szegény rétegek rasszjegyekről függetlenül tovább szegényedtek az elmúlt évtizedekben, és egyre bizonytalanabbnak látják sorsukat.

Számukra a folyamatosan romló helyzetük összekapcsolódik – leszakadásuk során – az esetleg gyakran mértéktelenül érvényesülő neoliberális kapitalizmussal és annak emberjogi, antirasszista narratívájával. Így válik az antirasszizmus szitokszóvá, ahogyan az emberi jogok is egy liberális, baloldali trükké, miközben a tudományos diskurzust is egy post-truth, gyakran tudományellenességbe hajló narratíva támadja. Egy ilyen társadalmi kontextusban különösen hasznos lett volna a feltárt rasszista jelenségeket nem letörölni az értelmezésünk horizontjáról, mert akkor könnyen visszacsusszanhatunk egy Robinson Crusoe- és Tamás bátya-féle, „fehér” antropológia irányába.

Amikor nem reflektál valaki a saját „magyarságára”, hanem azt adottnak, normálisnak, univerzálisnak tekinti, akkor egy jelentős kritikai aspektus érvényesítésétől fosztja meg önértelmességét. Erre jó példa, amikor a kutató egyéni kutatási naplójában egyedül a roma/cigány származású pedagógus neve mellett szerepelteti a származását, nemzetiségi-kisebbségi identitását.

Ehhez hasonló, amikor a jó szándékkal megvalósuló teljesítményredukciót nem rejtett rasszizmusként, hanem gondoskodásként tárja az olvasó elé. A rejtett rasszizmus gyakran igenis jó szándékkal van kikövezve. Amikor lazítanak a kimeneti követelményeken, általában mindig a gyerekekre hivatkoznak, őket nem akarják „kínózni”, „sanyargatni” a magasabb teljesítményért. Éppen ez a lényege ennek a sztereotípiának – a lelkiismeret megnyugtatója, az erőfeszítések elengedésének indoklása. „A romáknak elég a nyolc osztály is.”

Az agresszivitás mint szegénységi habitus-jellemző az olvasó számára nehezen összeegyeztethető a szerző által javasolt testi-érzéki aspektusok figyelembe vételével. Miközben a szerző igyekezett elhatárolni magát a szegénységet etnicizáló rasszista aspektustól, mégis sikerült egy fonálnak beleszövődnie ezek szerint. Az agresszivitást a szegénység habitusjellemzőjeként beállítani, az közelít a biológiai rasszizmus narratívájához, a szerző minden jó szándéka ellenére. Ráadásul az erőszakos kommunikációval kapcsolatos diskurzusok felismeréseit is kizárva a tárgyalásból, nemcsak a szegénységet, hanem az agresszivitást is etnicizálja e reflektátlanság következtében. Ezt ugye erősítik az irodalomból vagy akár a

filmművészetből is ismert és a romantika korában elindított torz képek arról, hogy ők „ezt a *szabad és őszinte* életmódot választják”.

A rendszerszintű rasszizmus nevelésszociológiai kritikájának szükségességéről

Ehhez kapcsolódóan fájóan hiányzik a rasszizmus strukturális jelenségeinek kritikai vizsgálata, amelyhez a nevelésszociológia szolgáltató kiváló felismeréseket. Érdekes erről Varga Aranka műveit elolvasni, vagy legalább az általa szerkesztett és az egyetemeken tankönyvként használt nevelésszociológia kötetet⁶⁵. Érdekes lett volna a társadalmi együttélési stratégiákat nem egybemosni, hanem a beazonosított stratégiák körében elhelyezni a két vizsgált iskolát. A kizáró vagy exkluzív iskola, az nem szegregált iskola, hiszen a szülők oda tudatosan küldik a gyerekeiket, az iskola pedig tudatos stratégiával a gyerekek nagy részét kizárja a bekerülésből. Ez nem szegregáló együttélési stratégia az intézmény esetében, hanem exkluzáló, kizáró stratégia.

A szegregált intézménybe a gyerekek bekerülnek, gyakran nincs is más választásuk, döntően anyagi helyzetük miatt, nem választják az intézményt. Az intézmények szintén nem választják a rendszerbéli helyzetüket, hanem a többi intézmény exkluzivitása idézi azt elő – vagyis rendszerszintű a felelősség a szelekciós dinamikákért.

A társadalmi együttélés harmadik formájára is utal a szerző, amikor a Gandhi Gimnáziumot is szegregált intézményként értelmezi. A nemzetiségi intézmények a szeparáció elvére épülnek. Vagyis egy tudatos döntést hoznak az intézmény működtetői és az oda kerülő tanulók családjai, miszerint ápolni szeretnék saját kultúrájukat az iskoláztatás révén is. Ez ugyanúgy az etnocentrikus, kulturálisan szegregáló oktatási rendszerek jelensége. A magyar közoktatás nyelve a magyar, így saját nyelvemet, kultúrámat nem igazán művelhetem, ha az nem a magyar. Vagyis egy kulturálisan szegregáló rendszerben az egyik stratégia az, hogy szeparálódik egy kulturális, nyelvi nemzetiség vagy kisebbség, hogy mégis fenntarthassa és ápolhassa kulturális örökségét, értékeit, és bekapcsolja azt a modern kulturális vérkeringésbe például az oktatáson és iskolai kultúrán keresztül.

⁶⁵ Varga: *A nevelésszociológia alapjai*.

A társadalmi nevelés kérdésköre

A hazai diskurzusban a meghívott beszélgetőtárs az értékelés négydimenziós megközelítéséről ír. A negyedik dimenzió a strukturális értékelés dimenziója [*assessment by learning*]. Amit a neveléstudományi diskurzusban korábban rejtett tantervként értelmeztek, az olyan posztstrukturalista diskurzusok hatására, amilyen a kooperatív tanulás diskurzusa, mára a tanulási folyamatok strukturális értékeléseként fogalmazódik meg.

Ahogy a tanulást szervezem, a tanulási folyamat kommunikációját strukturálok, például továbbra is a lelkipásztori funkcióból származó hierarchikus struktúrát alkalmazva mindennapi tanítási gyakorlatomban, az rögtön egyfajta értékelési paradigmát valósít meg. A lelkipásztori struktúrában a tanár a kitüntetett szereplő, a tanulók szerepe a hallgatás és engedelmesség, csak annak kell jelentkezni, aki tudja a választ a tanár kérdéseire – vagyis a tanulás egy passzív, elszenvedő folyamatként internalizálódik. A kooperatív paradigma átalakítja ezeket a szerepeket, kapcsolati rendszereket. Ezekben a tanulók önszabályozó, autonóm, de egyénileg felelős módon, a többiekkel megvalósuló együttműködés jelentőségét felismerve a tanulásban értékelik saját tanulói szerepüket, és értékelik a tanulási folyamatot társas tudáskonstruálásként.

Vagyis nem elegendő kritikailag reflektálni a nevelés kontextusának társadalmi meghatározottságára, hanem a gyakorlatban is szükséges utat nyitni a kritikus-reflektív, de konstruktív társas tanulásban való részvételre mindenki számára. A diákok hangját megszólaltatni kívánó iskolagyűlés, a fórumok, az osztályban megvalósuló beszélgetőkörök vagy az iskolabíráóság, melyek közül a szerző az első kettőt javasolja gyakorlatként, sajnos önmagukban nem jelentik a kritikai szemlélet érvényesülését. Ezek a formák magukban hordozzák a megszólalás hierarchikus, diszkriminatív struktúráit és dinamikáit. Így lehet, hogy a résztvevők egy része úgy érzi, hogy megvalósult valamiféle demokratikus gyűlés vagy beszélgetés, de strukturális szempontból ez biztosan nem igaz. Ezekben a kommunikatív aktusokban nem tud minden szereplő részt venni, így nincs garancia arra, hogy mindenkinek a szempontja, érdekei érvényesülhetnek, vagy értékei artikulálódhatnak. Ráadásul ezek a struktúrák általában a privilegizált helyzetben lévők narratíváját erősítik (a fórumot szervező és facilitáló tanárok, diákok hangját, valamint az egyébként is aktív, esetleg közszerepet már vállaló diákok hangját – vagyis a proaktív kisebbségét).

Hasonlóan pontatlan a szerző visszatérése az „átadás” metaforájához nevelésfelfogásának érzékeltetésére. A szociálkonstruktivista neveléstudományi diskurzus legfontosabb felismerése éppen az, hogy a tudás nem átadható. Az indoktrináció természetesen működhet, egy

folyamatos trenírozással, viszont a demokratikus társadalmakban kötelező oktatás célja inkább az autonóm és felelős, önszabályozó módon, konstruktív társas életvitelre és szubjektív boldogulásra képes állampolgárok kibontakoztatása. A társadalom- és neveléstudományok már számtalan kutatási diskurzusban bizonyították, hogy ez csak olyan társas együttélési stratégiák mentén lehetséges, amelyek fókuszában a minden egyes embert megillető jogok, az ezek érvényesülését megvalósítani kívánó demokratikus berendezkedések, és e két törekvés biztosítékaul kiépülő jogrendszer áll, amely az emberi jogokból és demokratikus törekvésekből vezeti le önmagát, jogállamiságnak nevezve ezt a jogfilozófiai paradigmát és társadalmi gyakorlatot. Vagyis a kritikai fordulat kifejezetten újra felerősíti ezeknek a szempontoknak a megjelenését az oktatásban, remélhetőleg azt is megértve, hogy nem a XIX. századi kapitalizmussal, hanem a posztmodern helyzetben kibontakozott új társadalmi jelenségekkel szükséges megküzdeni, beemelve a megértési horizontra mindazt, amit az elmúlt hetven évben megértettünk a társadalmi feltételezettségünkről, akár csak a neveléstudományok területén.

Amennyiben a szerző szerint elég csak „átadni” a kritikai-reflektív szemléletet a tanárnak az iskolában, nem szükséges az osztálybeli szimbolikus renddel foglalkoznia, hiszen az csak módszertani kérdés, akkor félő, hogy a liberális fürdővízzel a marxista gyereket is kiönti az ablakon. Ha valamit megérthettünk a posztmodern léthelyzet feltárásából, az az, hogy a kritikai önreflexió éppen akkor fontos, amikor a saját gyakorlatunkat elemezzük, minden más csak „lila bölcsészkedés”, a jelölők egymásra utaló, végtelen, jelentés nélküli sorozata. A marxi materialista elvhűség, amely ugye az ideológiakriticizmus következtében alakult követendő elvvé Marx és Engels számára, amikor végig olvasták az egész filozófiatörténetet, ha jól értettem, éppen mindig a materializálódó gyakorlatra vonatkozik. Ha abban nem érvényesülnek és bizonyulnak megfelelőnek a követett elvek, akkor visszasüllyednek az ideológiák szintjére.

A meghívott beszélgetőtársnak volt szerencséje részt venni a *Critical Theory of Pedagogy* 2012-ben, Athénban, a Szintagma téri tüntetések idején szervezett konferenciáján. Hasonló benyomásom alakult ki, mint ami Mészáros szerint többekben is, hogy az akademizálódó baloldaliság meglehetősen kapitalista, de legalábbis fogyasztói jelleget öltött. Számomra ennek volt szimbolikus pillanata, amikor a konferencia főszervezője egy Harley Davidsonon gurult be a nyilvánvalóan nem középosztálybeli háttérű kutatói és hallgatói résztvevők közé, a pólóján az ismert szlogennel: „*There is one solution: revolution!*”.

Akkoriban a kritikai diskurzust már akkor meghatározó McLaren a lenini permanens forradalom megvalósításáról értekezett az előadásában. Amikor rákérdeztem, hogy hogyan is kell ezt elképzelni a gyakorlatban, akkor a válaszában elméleti megközelítéséként utalt

értekezésére, tekintve, hogy ez a *Critical Theory of Education* diskurzusa. Ekkor vált világossá számomra, hogy valójában a *Critical Theory* nem vitte végig következetesen a pedagógia- vagy oktatáskriticizmust. Annak megtalálja végpontjait például Illich iskolátlanítási kritikája, vagy Freire gyakran félreértett alapvető dialektikája az elnyomottak által újra teremtetett, felszabadító pedagógiáról. Ugyanakkor a saját megszólalói pozíciójára kevésbé reflektáló, illetve az akadémiai dialógusok hierarchikus struktúráira tekintett nélkül lebonyolított konferencia jól jelzi, hogy még a kritikai pedagógia művelőinek is szükséges felismerni a modern személyiségfelfogás elengedésének szükségességét. Az identitásunk összetett, függetlenül attól, hogy milyen az elköteleződésünk. Sőt, identitásunk valójában jobban hasonlít egy társadalmi, szociális és társas interakció hullámok által folyamatosan generált és mozgó összetett interferencia-hálóra.

There is one revolution: cooperation!

Ebben a helyzetben nem engedhetjük el egy pillanatra sem a fontos kritikai szempontokat, csak hogy lényegességünkre, baloldaliságunkra felhívjuk a figyelmet. A tudományos megközelítés nem ragad le egyetlen egy ideológiánál. Felismeri saját diskurzusának társadalmi feltételezettségét, így a politikai és társadalomfilozófiai elképzelések hatását saját narratíváinak, értelmezési horizontjainak kialakítására, azonban alapvető hajtóereje a megismerés, nem az önigazolás. Ezért képes a tudományos diskurzus megőrizve a politikafilozófia, társadalomfilozófia fontos felismeréseit, konstruktív politikai értékeit, meghaladni a politikailag lehatárolt kutatási megközelítéseket, ezáltal a politikai rendszerektől függetlenül, a gyakorlatra konstruktívan ható diskurzusokat működtetni. Kuhn szerint csak az tekinthető tudományos paradigmának, amelynek igazolható társadalmi haszna van. A neveléstudományok kifejezetten az equity, a méltányosság kérdését emelték a társadalmi haszon nagyítójaként a vizsgált gyakorlatokra, ezért is fontos beemelni a kritikai diskurzusba eredményeiket.

A meghívott beszélgetőtárs nemrégiben több tanulmányban is kritizálta a kritikai neveléstudományi diskurzusokat, felhívva a figyelmet arra, hogy a valódi szemléletváltáshoz a megöröklött tanulási struktúrák kooperatív dekonstrukciójára van szükség. A kritikai megközelítés éppen azt vállalja be, hogy saját feléltettségét is feltárja, de ehhez a gyakorlata is hozzátartozik. Vagyis nem elvileg kell megszabadulnom a „fehérségemtől”, az indoktrináló hajlamomtól, a hatalmi alapú neveléstől stb., hanem a gyakorlatban. Ezért szükséges a kritikai pedagógia lényegi aspektusait megérteni és követni szándékozó lelkes kutatók és gyakorlók

számára, hogy dekonstruálják a megnyilatkozási, tanulási-tanítási, vagy akár együtt munkálkodási tereket, struktúrákat.

A dekolonizáló, kritikai értelmezési horizont csakis dialógusban, valós helyzetben, valóban lebontott struktúrák között tud kialakulni az átélt tudáskonstruálási folyamatokon keresztül – pusztán elméleti felkészüléssel a kritikai szemlélet nem tud kibontakozni, csak öndefiníálásig jut el. Ha valóban lebontjuk a struktúrákat, például a kooperatív struktúrák segítségével, akkor olyan találkozásokat, olyan dialógusokat generálunk, amelyek egyébként nem jöttek volna létre. Ezekben a dialógusokban, valóban minden egyes szereplőnek ténylegesen szükséges elgondolkodnia önmagán, hiszen rengeteg kognitív disszonancia lép fel, amikor előítéleteiket, hatalmi berögzöttségeiket stb. próbálják érvényesíteni, de szembe jön egy másik valóság.

Ezért amikor az a kérdés, hogy hogyan lehetséges „permanens forradalom”, amikor az a felismerés, hogy nincs idő reformokra, mert számos globális szinten jelentkező kihívással áll szemben az emberi társadalom, akkor nem tudunk mást tenni, mint mindenkit valójában bevonni a közös gondolkodásba, kölcsönös tanulásba, tudáskonstruálásba. Éppen az a lényege a kooperatív paradigma által feltárt társadalmi dekonstrukciónak, hogy nem azt dönti el, hogy mit kell tanulnia egy adott osztályközösségnek, hanem azt intézi el, hogy kizárólag mindenki bevonásával és részvételével, mindenki eredményes fejlődését előidézve valósuljon ez meg. Amikor ténylegesen kiszélesítjük a gondolkodási és értelmezési horizontunkat, akkor tudjuk beemelni a kritikai megközelítés aspektusait nemcsak az értelmezésünkbe, hanem a gyakorlatunkba is.

A valódi forradalom akkor következik be, amikor kénytelenek vagyunk együttműködni olyanokkal, akikkel addig nem, és ennek hatására mi magunk is gazdagodunk, és társaink is gazdagodnak felismerésekben, ismeretekben, képességekben. Amikor az együttműködés keretében kell felszámolnunk a hierarchikus, kizsákmányoló, kirekesztő dinamikákat, berögződéseket, sztereotípiákat, amelyek jó szándékunk ellenére is megjelenhetnek a reflektálatlan gyakorlatunkban. Mivel az együttműködés, például a kooperatív paradigmában, strukturálisan garantált, ezért nem tudnak megjegesedni hatalmi struktúrák, beégni diszkriminatív dinamikák, mert folyamatosan átalakíthatják az együttműködések dinamikáját, hiszen ez az egyik aspektusuk, lásd strukturális értékelésről írottakat. Vagyis a folyamatosan garantált együttműködés jelentheti a gyakorlatban a „permanens forradalmat”. *There is one revolution: cooperation.*

Mérföldkő kötet született

A fentiek alapján talán világossá vált, hogy a kritikai megközelítéseinket élesítheti, ha nem kizárunk „politikai-ideológiai” alapon tudományos diskurzusokat, hanem inkább kritikai szemléletünk csiszolására használjuk fel azokat. Ellenkező esetben nem sokban térünk el a tudományos kutatás szabadságát korlátozni kívánó, a *gender studies* és a *critical race theory* betiltani kívánó szélsőjobboldali politikai narratíváktól. Ennek enyhébb foka a buborékban gondolkodás, amikor a tudományos referenciáink nem haladják meg az intézményünk vagy az ahhoz köthető források beemelését a gondolkodási kereteink közé. A fenti aspektusok, megközelítések évtizedek óta jelen vannak a hazai neveléstudomány horizontján, még ha ez bizonyos egyetemi kutatói közösségek buborékjából nem is látszik.

A meghívott beszélgetőtárs, mint a fentiek is jelzik, nagyon nagy élvezettel és örömmel olvasta a hazai kritikai pedagógiai diskurzus egy újabb produktumát. Fontos a szerző küldetése a hazai tudományosság szempontjából, hiszen itthon még további sztereotip megközelítések (pl. antimarxizmus, amikor is a mai baloldali fordulatnak anti-antimarxistának kellene lennie) nehezítik a kritikai diskurzus megjelenését.

A kötet mérföldkő lesz a hazai neveléstudományi diskurzusban, mert sikerült egy olyan műfajt találni ehhez, amely szélesebb olvasó közönség számára teszi világossá, hogy melyek a kritikai pedagógia alapvető kérdései, és hogyan lehet ezt alkalmazni egy konkrét kutatás megtervezésekor, lebonyolításakor, és az eredmények elemzésekor.