

A kritikai társadalomtudományi reflexió fontossága a pedagógiában. Baráti válasz Tóth Tamás baráti szétcincálására

Mészáros György*

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.6

Szerzőnk a 2024. évi 4. lapszámunkban megjelent „Pedagógiai tájaink műveléséről. Gondolatok a gyökerekről, rekultivációról, rotálásról és átültetésről” című, Tóth Tamás Május által írt recenzióra reagál. Felhívjuk olvasóink figyelmét, hogy a lapban közölt cikkek nem feltétlenül tükrözik a szerkesztőség álláspontját, ugyanakkor szívesen adunk teret a mindenkori neveléstudományi vitáknak.

Dialógus

Ebben az írásban a Neveléstudomány 2024. téli számában megjelent Tóth Tamás Május által írt kritikára reagálok a „Jók leszünk!” *Hogyan formál társadalmi lénné az iskola* című könyvem kapcsán. Ahogyan leírom a könyvemben is, a szöveg megírásával szerettem volna dialógust, vitát elindítani különféle közegekben: a tudományos és speciálisan a neveléstudományi közegekben is. Sajnos azt látom, hogy a pedagógia tudományos mezőjét is eluralta az utóbbi évtizedekben a tudományosság olyan paradigmája, amely kutatások produkálását helyezi előtérbe, kevés teret hagyva a megérlelt gondolatoknak és vitáknak. A kutatók és kutatócsoportok a saját jól körülhatárolt területükön végeznek „vizsgálatokat”, és termelik a publikációkat. Ritkán találkozni azzal, hogy valódi viták indulnak el, a sok-sok megjelent munkára érdemi reakciók és reflexiók érkeznek. Vannak persze üdítő kivételek, mint például a szegregáció-szelekció témájában Nahalka István és Fejes József Balázs vitája (vö. Fejes, 2016a; Nahalka, 2016; Fejes, 2016b), de úgy gondolom, sokkal többször lenne szükség arra, hogy megálljunk a publikációs dömping folyamatában, és gondolkodjunk, beszélgessünk, vitázzunk. Ezért örültem nagyon Tóth Tamás barátom „szétcincáló” írásának, amelyet valóban a megbecsülés jeleként értelmeztem. Nem véletlenül emelem ki a baráti, személyes viszonyt, amely e mögött a dialógus mögött van. Hajlamosak vagyunk elhanyagolni a tudományos közegekben a barátság értékét. Az objektivitás mögé bújva elemzünk és írunk, elhárítva azt a nagyon is valós dimenziót, a személyes kapcsolatokat, amely ugyanakkor erős hatással van arra, amit és ahogyan csinálunk. Amikor most Tamásnak válaszolok, akkor azt egy régi barátunk válaszolom, természetesen megfelelően a tudományos kánon által adott paramétereknek is, ugyanakkor rugalmasan kezelve azokat, ahogyan ő is tette írásában.

A kritikai reflexió mint kiemelt cél

A szerző (hogy visszatérjek az általa is használt és bevett formulához, a tudományosság nyelvjátékának fontos elemét használva és játszva vele) méltatásában jól azonosítja a céljaim nagy részét. Valóban egy nevelésradikalizáló, valóságnépszerűsítő és rendszerrepszto művet akartam írni. (Szerettem metaforikus szóhasználatát.) Nem azonosít ugyanakkor egy további célt, amelyet pont a válasz miatt fontos kiemelni. A kötet, ahogyan ez több beszélgetésben is előkerült, az olvasót sajátos módon vonja be. Arra hívja meg, hogy maga is reflektáljon.

* Habilitált egyetemi docens, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, meszaros.gyorgy@ppk.elte.hu

Nem véletlenül utalok arra, hogy a könyvem akár tekinthető a Helyzet Műhelyben néhány más kollégával kidolgozott Szocioanalízis tréningünk „meghosszabbításának” (vö. Kovai et al., 2021), amely az abban megvalósuló társadalmi reflexiót egy írás formájában próbálja előmozdítani. Ilyen módon a könyv – lehet akár elsősorban – egy kritikai lélektani (szándékosan nem azt írom, hogy pszichológiai) vállalkozás. Nagyon erősen hiszek ugyanis a reflexió erejében. Ismerem a vonatkozó munkákat, amelyek a reflexió és önreflektivitás területét az ideológiai „ködképzés” alapformáiként írják le, de nem teljesen értek velük egyet. A pszichológiai (ön)reflexió valóban egy a mindennapi életünket átható hegemon gondolkodási, megértési és ideológiai formává vált, de a valóban kritikai reflexió, amely nagyban különbözik az előzőtől nagyon is hiányzik. Erről egy külön írásban is érdemes lesz majd írnom. Most csak annyit emelek ki, hogy ez a kritikai reflexió szerintem záloga annak, hogy felismerjük a társadalmi szövet működésmódját, és ezzel a változás (a forradalom) irányába lépünk, ellene tartva annak a pszichológiai reflektivitásnak, amely nagyon sok (hasznos) tudást termelt az elmúlt száz évben, de amelynek az ontológiai és episztemológiai alapozása nem a forradalom, a valóság radikális átalakításának irányába hat (és hát látjuk, hogy enélkül kétséges a túlélésünk is!). Tóth Tamás és Borbély András (2024) is kritikus a könyvemnek ezzel a „programjával”, amelyet én viszont itt újra meg szeretnék védeni.

Mit jelent a kritikai reflexió? Ideológiaikritika és a reflektált habitus jelentősége

Már pedagógusként dolgozva alapvető tapasztalatom volt, hogy mennyire meghatározza cselekvésünket, amit gondolunk, és az is, hogy tudatosítjuk-e az értelmezéseinket, s végül összevetjük-e a valósággal. Pontosan ebből a szempontból tartom fontosnak a nevelésfilozófiai, pedagógiai antropológiai reflexiót. Nem azért, hogy „elfilozofálgassunk” a világról, hanem hogy megalapozzuk a forradalmi cselekvést, amely véleményem szerint, nem jöhet létre a szubjektumok olyan tudatossága nélkül, amely a valósággal szembesülve, az ideológiákat demisztifikálva és a saját nézeteit a társadalomtudományok és filozófiák meglátásaival dialógusba vonva reflektál. Én folyamatosan tapasztaltam ennek a fajta kritikai reflexiónak a hiányát az élet számos területén. A tréningek során ugyanakkor azt is látom, hogy milyen könnyű és hatásos ezt elindítani. Sajnos a létezett szocializmusok szörnyűségei szintén rámutatnak a reflexió hiányának a vesztes következményeire – és erre különösen érzékeny vagyok édesapám ’56-os múltja miatt.

Ebből a szempontból válaszolok is Tóth Tamás egyik felvetésére cikke végén, amely azt a kérdést teszi fel, változik-e azzal valami, ha például egy koloniális gépezetben dolgozó szakember reflektál erre a (hatalmi) helyzetre (az általam pozitívnak ítélt zenei oktatási programról van szó, amelyet Tóth „nyomorcikusz”-ként jellemez, mert a gyerekek szereplésével jár). És a válaszom határozott igen. Ha ez egy kritikai reflexió, akkor az nagyon más, mint a cégek greenwashing stratégiái. Kritikusom épp arról feledkezik meg, amit ő maga többször állít középpontba: az adott munkatárs, a foglalkozás vezetője (akárcsak a pedagógus) egy rendszer része, és ezen belül keresi a lehetséges utakat. A tréningjeinken gyakran tapasztaljuk azt, hogy akik „valamiben vannak” (egy pszichológus, egy szociális munkás, egy tanár) nem tud kilépni abból a társadalmi rendszerből, aminek része, abból a „meghatározottságból”, ami alakítja, „amiben van”, de nagyon más attitűdöket és cselekvést hozhat az adott pozícióból nem kilépve is, ha reflektál a társadalmi valóságra. Sokat lehetne arról vitatkozni, hogy ez forradalmi-e és mennyire, de én úgy vélem, hogy a kapitalizmus mindent átható valóságában nagyon nagy jelentősége van a szubjektumok ilyen tudatosságának. Tehát ha egy szakember egy ilyen kérdéses programban dolgozik, akkor az egyik lehetősége, hogy kilép ebből, mert felfedezi, hogy ez alapvetően elnyomó, a másik lehetősége viszont, hogy belátva a program problematikus voltát továbbra is felhasználja a programot arra, hogy a gyerekeknek valóban fejlesztő és empowermentt alkalmakat nyújtson. Sok foglalkozásán részt vettem ennek a

programnak (több helyen is), és továbbra is azt gondolom, hogy módszertanilag egészen egyedi és kritikai szemmel is üdvözlendő, amit a gyerekek testének bevonásával csinál. Nem kifejezetten kritikai pedagógiai gyakorlat, de számos olyan eleme van: közösségiség, mindenki részvétele, a test bevonása, empowerment, amely abszolút alapjait jelenthetik egy kritikai pedagógiai gyakorlatnak. Az a bizonyos „nyomorcirkusz”, ami a gyerekek szerepeltetését jelenti, és amely sajnos a program szponzorálásának a feltétele csak nagyon kis része a programnak. A szakember mondhatja azt, hogy ezzel együtt a mindennapok pedagógiai gyakorlatának pozitív hatásai erősebbek. Ugyanakkor a tény, hogy reflektál a gyakorlat problematikus pontjaira igenis befolyásolja azt, ahogyan cselekszik. Például láttam a program változását, miután visszamentem az intézménybe évekkel később is, Romániában pedig ugyanennek a programnak egy kritikai pedagógiai konferencián láttam olyan változatát, ahol a gyerekek nyilvános éneklése nem „nyomorcirkusz” volt, hanem igazi felnőttek-gyerekek keveredésével létrejövő részvételi előadás. Azt joggal veti föl egyébként a szerző, hogy miért épp ezt a pozitív példát emelem ki, amikor szinte mindent kritizálok. Ezen még érdemes tovább gondolkodnom és beszélgetnünk. Van azonban egy első válaszem erre, amely a kritika több más felvetésére is reagál.

Ahogy leírtam, az elsődleges célom a könyvvel a kritikai reflexió előmozdítása. Ez pedig meglátásom és tapasztalataim szerint első körben leginkább az akár provokatív leleplezéssel lehetséges. Ahogy a tréningjeinken, úgy a könyv szövegén keresztül is, felkínálom a pedagógusoknak és mindenkinek, hogy a saját mítoszainkra, ideológiáinkra és bevett gyakorlatainkra kritikusan nézzünk. Ezért a könyv alapvetően megkérdőjelező jellege. Azt belátom, hogy ettől sokaknak „túl kritikusnak” tűnhet, de azt gondolom, ez a „minden létező könyörtelen kritikája” (Marx, 1975) az első lépés. Ehhez viszonyulni kell, ez elindítja a gondolkodást, ahogy egyre többen számolnak be róla a könyv olvasásához kapcsolódóan. Tóth Tamás visszatérően számonkéri a megkérdőjelezés ilyen gesztusait, amelyek a könyvemben a gettóiskolában dolgozó pedagógusok cselekedeteivel jelennek meg. Érdekesnek és szimptomatikusnak látom, hogy ugyanezt a kérdést nem teszi fel, amikor kritikus vagyok a másikkal, „középosztálybeli” iskola pedagógusaival. Ennek valószínűsíthető oka, hogy ő az előbbi terepet ismeri, és talán kritikai szempontból is annak a gyakorlatát tartja központinak. Én viszont hangsúlyozottan egy összehasonlító kutatást végeztem, és ennek egyik eredménye épp az, hogy a pedagógusok cselekvésével mindkét intézményben nagyon hasonló kérdések vethetők fel, mert hiszen nagyon hasonló az a társadalmi habitus, amelyben vannak. A pedagógusok középosztályiságáról egyáltalán nem a Ehnreichék nézőpontjából írok. Egyrészt egy elképzelt pozícióként írom le, amihez viszonyulnak a pedagógusok (és ez sok ponton tetten érhető, ezzel nem „összeközéposztályosítom” őket, már csak azért sem, mert nem állítok olyat, hogy ők ehhez a /nemlétező/ osztályhoz tartoznának, hanem, hogy ez egy viszonyítási pontként működik), másrészt azt szintén elég egyértelműen kimutatom, hogy megjelennek eltérő habitusok a tanárok és diákok között is, amelyek egy részét igenis össze lehet kötni a középosztályi ideológiai mintázatokkal (számos példa van erre a könyvben).

Ezen a ponton egyébként szintén szimptomatikus, hogy Tóth Tamás kritikája elsősorban az ideológiára és ideológiakritikára fókuszál. A tréningünk és a könyv másik fontos (bizonyos értelemben még fontosabb) dimenziója a habitus fogalma. Az egyik alapállításom McNay (2008) nyomán, hogy a reflektált habitus lehet a társadalmi változás valódi mozgatórugója (szemben a liberális identitáspolitikai megközelítésekkel). Ez pedig azt jelenti, hogy észrevezzük a testünkbe írt rendszert, és ellene tartunk. Ez csak ezzel a leleplező, demisztifikáló és megkérdőjelező attitűddel lehetséges. Természetesen elismerem, hogy a Kálvinban a pedagógusok látták a gyermekek helyzetét, és megpróbáltak egy „másik világot teremteni számukra”, és ez pozitív. Lehet a könyv hibájaként felróni, hogy ezt nem húzza alá eléggé, nem mutat föl pozitív példákat stb. De ezt azért teszem, mert azt állítom, hogy a jószándékok és számos pozitív kezdeményezés ellenére mind a Kálvin, mind a Petőfi pedagógusai nagyon erősen beágyazottak a saját habitusukba, osztálypozíciójukba, az elképzelt középosztályiság

ideológiai mintázataiba, és sok mindenre reflektálnak, de ezekre (különösen a habitusra) nem igazán. Ezt továbbra is fenntartom, és számos módon be is mutatom (igazolom) a kötetben, például idézve tanári párbeszédet, amelyek a gyerekekre és szüleikre vonatkoznak. És ott van a szövegben szinte megjeleníthetetlen gesztusok, testi performanszok sokasága, amelyeket megéltem a résztvevő megfigyelések során, és amelyek erősen megalapozzák ezt a meglátásomat. Valamint az a tény is, hogy a három év alatt nagyon sok pedagógiai kezdeményezés, újítás volt a Kálvinban, amelyek nagyon nem csak arról szóltak, hogy teremtsünk egy pozitív világot itt a gyerekeknek, hanem erőteljesen hordozták a középosztályivá nevelés gesztusait.

Ebben a kontextusban lesz tehát fontos, hogy minden gyakorlatra (a sok szempontból jókra is) rákérdezzek, azokkal kritikus legyek. Ahogyan később ki fogok térni rá az egyes jelenetek elemzéseire reagálva: szerintem nagyon is sokat ad a cselekvéshez, hogy a pedagógus reflektál ezekre a tényezőkre. Lehet, hogy nem fog megváltozni, hogy a margarinra megjegyzést tesz, vagy a PlayStation veszélyeire figyelmeztet, de ahogyan teszi, és amivel esetleg ezt kiegészíti: szavakban, gesztusokban, testi megnyilvánulásokban, az nagyon is változtat a pedagógiai helyzeten. Épp ezért emelem ki az '56-os séta során azt a habitusra vonatkozó szempontot, hogy a tanár a diák megközelítésére nem tud reagálni. Természetesen én is fontosnak tartom a munkástanácsok társadalmi szerepének megjelenítését '56 kapcsán, de egyrészt a konkrét jelenet nem a séta egészére reflektál, hanem arra az apró mikrotörténetre, amely a tanár-diák interakcióban történik (ahol egyébként igencsak furcsa lett volna a tanár részéről a munkástanácsokat behozni), másrészt a jelenet elemzése azt akarja megmutatni, hogy itt van egy habitusbeli különbség. A kritikai pedagógiai cselekvésnek szerintem az egyik nagyon fontos alapja ennek a különbségnek a felismerése, tudatosítása és felhasználása.

Itt térek vissza a jóval korábban felvetett alapkérdéshez. Miért éppen ezt a zenei foglalkozást és egyébként egy pedagógus drámapedagógiai gyakorlatát emeltem ki pozitív példaként. Ezekben láttam ugyanis a leginkább ezt az iskolában olyannyira elhanyagolt testi, habituális dimenzió megjelenítését a pedagógiában. Nagyon erős kitörési pontnak látom az ilyen gyakorlatokat. Miközben teljesen egyetértek azzal, hogy az osztályharcos és forradalmi pedagógiának nagy szüksége van az ehhez közvetlenül kapcsolódó gyakorlatokra (pl. iskolagyűlés) és tartalmakra (pl. munkástanácsok), szerintem az első lépés ez a testi reflexió, és az ennek nyomán elinduló változások. Nem azért emelem ki ezeket, amiért a konstruktivista vagy cselekvésközpontú alternatív pedagógiák. Ezt fontos aláhúznom. Hanem mert a kritikai potenciált látom bennük, a reflektált habitus előmozdításának lehetőségét a pedagógus és a diákok számára is. Egyébként ezen a ponton szerintem nem baj, ha a konstruktivista és alternatív pedagógiák szövetségést látnak (Tóth szerint a pedagógiai „megoldásaim” inkább ebbe az irányba mutatnak). Ez jó kiindulópontja lehet egy szélesebb dialógusnak, amelyben valószínűleg az osztályharcos fogalmak elidegenítőek lehetnek (ld. a szerző egy írásában, amikor a kommunizmus említésével nem tudnak a résztvevők mit kezdeni: Tóth, 2024). De persze a dialógus során ezeket is be lehet vezetni. A könyvem nem a pedagógiával foglalkozók kicsi rendszerkritikus csoportjához akart szólni, hanem egy nagyon széles közönségnek, pont azért, hogy felvesse rendszerkritikus kérdéseket egy nagyon nem ebben szocializálódott közegnek, és ezt elsősorban azzal láttam megvalósíthatónak, ha a kritikai társadalomtudomány fogalmi apparátusát „ráeresztem” a pedagógiai gyakorlatra, és elkezdem az olvasók ideológiai mintázataira és habitusára is rákérdezni a történetek által.

Pedagógiai rekultiváció vs. kritikai társadalomtudomány

Ezen a ponton fontos visszatérnem Tóth Tamás kritikájának első részére, amelyben a pedagógiai rekultivációt hiányolja. Ezt teljesen joggal teszi, ugyanis ez nem volt célom. Ezt maga is látja, amikor felismeri ezzel kapcsolatos távolságtartásom a könyvben. Úgy látom, hogy kritikájának jó része abból fakad, hogy olyasmit kér számon az írásomon, amelyet én tudatosan nem tettem céljává. Az nagyon jó, ha Tóth Tamásnak és másoknak ez az átfogó nevelésfilozófiai és pedagógiai antropológiai koncepció felvázolása a célja, de én ennél sokkal szűkebb célt tűztem ki magam elé az írás során. Annyit szerettem volna, hogy rendszerkritikus, kritikai társadalomtudományi kérdésfelvetés teret nyerjen a pedagógiában, s elkezdjünk rendszerről, osztálypozíciókról, ideológiákról és (hangsúlyozom újra) habitusról beszélni. Erre aztán sok minden más épülhet, és jó is, ha épül. Azt valószínűleg másképp látjuk a szerzővel, hogy mi a záloga vagy legalábbis kiindulópontja a forradalmi változásnak a pedagógiában. Tóth Tamás szerint – ha jól értelmezem – egy önálló forradalmi nevelésfilozófia, és ezt hiányolja a kötetemből, ahogyan az ideológiakritika és nevelési viszony fogalmainak kidolgozottságát is. Én úgy vélem, hogy a kiindulópont a testi szubjektumokra is vonatkozó kritikai, társadalmi (és kritikai társadalomtudományi) kérdésfeltevés „bevezetése” a pedagógiába. Ehhez első körben nem szükséges egy átfogó nevelésfilozófiai koncepció a nevelési viszonyról, az ideológiakritika pedig (ahogy még kicsit bővebben kifejttem) ennek a reflexiónak az előmozdítását szolgálja. Ezután következik az a munka, amelynek során valóban fontos lesz a rekultiváció, amelyet Tóth Tamás említ.

Van ezen a ponton egy alapvető eltérés a szerző és köztem abban is, ahogyan a neveléstudományban mozgunk, és amit arról gondolunk. Ő magát neveléstudósként határozza meg, és újra és újra felveti a pedagógia önállóságának fontosságát többek között Szkudlarek és részben Biesta nevelésfilozófiai munkáira alapozva. Volt olyan időszak, amikor én is fontosnak tartottam a pedagógia ilyen diszciplináris elkülönülését, de ettől eltávolodtam. Ahogy a kötetben is írom, sokkal fontosabbnak látom egy átfogó kritikai társadalomtudomány művelését, és magamat is inkább társadalomtudományi szakemberként határoztam meg az utóbbi időben. A neveléstudományi közeg, amelyben szocializálódtam munkám keretét adja; a pedagógiai gyakorlatra, a neveléstudományi kérdésekre fókuszáló diskurzus pedig jelen van kutatásomban és írásomban. Én mégis alapvetően egy oktatáskutatói, társadalomtudományi munkát írtam. Tóth Tamással szemben nem gondolom, hogy a pedagógia diszciplináris önállósága valóban fontos lenne, „meg kéne védeni” a pedagógiát a társadalomtudományoktól is a pszichológia mellett, sőt ezt inkább egyfajta ideológiaként kezdtem értelmezni az utóbbi időben elmélyedve a kritikai társadalomtudományban. Ez valószínűleg egy erős vitapont marad kettőnk között, és szintén megérne egy további cikket. Most arra szorítkozom, hogy kiemelem ezt az ellentétet megerősítve, hogy a szerző joggal hiányolja a neveléstudományi pozíció sajátos meghatározását és érvényesítését a kötetben, mert ezt nem csak nem tartom fontosnak, de nem igazán látom, hogy valóban lenne ilyen teljesen önálló pozíció. Egyetértve Wal-lernsteinnel – a tudományágak szétaprózódása helyett egy egységes kritikai-történeti társadalomtudomány és az ahhoz kapcsolódó mező megteremtésében látom inkább a rendszerkritikus tudományosság forradalmi lehetőségeit. Ha úgy tetszik, ez egyfajta identitásváltozás is számomra. Mondhatni neveléstudományi kutatóból inkább társadalomtudományivá váltam. Ezzel együtt fontos azoknak a Tóth Tamás által specifikusan neveléstudományi tartalmaknak, kérdéseknek a tovább szövése, amelyet hiányol könyvemből, és örülök is, hogy ezt elkezdi megtenni kritikájában és a blogján megjelent későbbi írásában. Üdvözlöm, hogy behozza a felszabadítás perspektíváját, a közösségi, politizáló iskola ideáját stb. Ezek mind a kötetre épülő továbbgondolások lehetnek. Ahogyan azonban többször jeleztem, az én könyvem célja egy első kérdésfeltevés, a kritikai-társadalmi reflexió

behozása volt a pedagógiába. Valószínű ez Tóth Tamásnak kevés, számomra viszont egy még nem létező, és nagyon fontos alapozás, amely a további koncepciókat meg kell előzze.

Újra az ideológiakritikáról

Reagálok arra, hogy az ideológiakritikai megközelítésemet a szerző gyenge lábakon állónak és egyébként posztmarxistának tartja. Nagyon tudatos volt, hogy nem mentem bele az ideológia és ideológiakritikával kapcsolatos szerteágazó vitákba, és nem idéztem ide kapcsolódó posztmarxista irodalmakat (amelyeket persze ismerek). Ahogyan jeleztem, az ideológiakritika számomra eszköz, a leleplezés eszköze, amely a reflexión keresztül a valósághoz való jobb hozzáférés lehetőségét adja. Ha úgy tetszik egy „tréner” vagyok, aki használni akarja a résztvevőkkel (jelen esetben az olvasókkal) való munkában az ideológiakritikát. Egy ilyen felhasználásban nem cél egy átfogó fogalmi apparátus megteremtése, hanem inkább az ideológia mint munkafogalom használata. Ehhez én Gramsci és Althusser említése mellett alapvetően Gören Thernborn könyvét vettem alapul, mert egy olyan jól megragadható, jól megalapozott és kritikai koncepciót nyújt az ideológiáról, amelyet kiválóan lehet használni. Arról lehetne vitatkozni, hogy ez mennyire poszt- vagy nem posztmarxista. Nyilván Marx utáni, ahogy Gramsci és Althusser is, de úgy vélem nagyon erős realista és Marxi alapozással, amely sok Kiss Viktor műveiben is idézett szerző esetében nem mondható el, akik inkább már posztmodern irányokba nyitnak. Nem tudom ismeri-e a szerző Thernborn művét, aki nagyon jó érvekkel támasztja alá koncepcióját. A kötetben nem fejtem ki a meglátásait, de nagyban alapozok rájuk. Vele érdemes lehet vitába szállni, ha az ideológiakritika kérdéséről tovább beszélgetünk.

Faktuális tévedések?

Tóth Tamás a neveléstudományi megalapozottság hiányához köt szerinte faktuális tévedéseket. Ezeket azonban nem tudom, mire alapozza, mert szerintem ezeket nem állítom a könyvemben ilyen formában. A szegregáció és szelekció körüli (neveléstudományi) vitákat nagyon jól ismerem, meg is jelenítem, nem hiszem, hogy tévedés lenne, ha kifejtem a saját álláspontomat az egyik, illetve a másik jelentéséről szerintem eléggé megalapozottan (egyébként nem keverve a kettőt, csak más értelmezést nyújtva a fogalmaknak). Nem állítom ilyen kategorikus módon, hogy a demokratikus oktatás a felsőbb osztályok privilégiuma lenne. Csak arra mutatok rá, hogy számos demokratikus oktatási gyakorlat hozzáférhetőbb bizonyos osztálypozícióban lévők számára. Nem is helyezem ezt a kérdést történeti dimenzióba, tehát nem tagadom el a demokratikus oktatás számos történetileg létezett formáját, amely nem a felsőbb osztályokhoz kötődött. És azt sem állítom, hogy egy gettóiskolában az oktatás minősége bizonyosan rosszabb lenne, csak egyrészt azt mutatom be, hogy kutatások szerint is a gettóiskolai lét sokszor hoz magával kontraszelekciót, forráshiányos működést, amely a pedagógiai munka minőségét is érintheti; másrészt, azt jelenítem meg, hogy a konkrét iskolában ez a gettóiskolai lét hogyan hatott a mindennapokra, az oktatásra, és hogy ez hogyan nehezíti meg az iskola emancipációs vagy távlatokban forradalmi szerepét (pl. hogy a szüntelen kísérletezés hogyan hat tanításra, vagy a tananyag egyfajta leegyszerűsítése hogyan termelheti újra a reflektálatlan habitust).

Jogos felvetések: a történeti perspektíva és hazai pedagógiai előzmények hiánya

Az egyik számomra legfontosabb kritika a szerző részéről, hogy hiányzik könyvemből a neveléstörténeti (és történeti) dimenzió. Azt kell mondjam, hogy ez jogos felvetés. Írok is erről a kötet egy pontján. A könyv egyik hiányossága, hogy nem érvényesíti a történeti perspektívát, miközben egy történeti-kritikai társadalomtudomány mellett teszi le a voksát. Azt hiszem visszatérő hibája ez az írásaimnak, amin még nem sikerült túllépnem. Én alapvetően egy bölcsész-értelmező etnográfus vagyok, aki a jelen társadalom világát akarja megérteni. A perspektívámban nagyon is ott van a társadalmi valóságok történetisége, és ez szerintem tetten érhető abban, ahogy az iskoláról írok, de az tény, hogy a konkrét történeti munka nincs mögötte. Egyrészt mivel ez a terület nem képezte soha tanulmányaim fókuszát, idegenül mozgok benne, és nagyon nagy energiabefektetésnek érezném az ebbe való belemerítkezést. Az elemzés és írás során így is nagyon nagy energiákat emésztett fel annak a társadalomtudományi fogalmi apparátusnak a létrehozása, amellyel dolgoztam, s azt éreztem, hogy a történeti szempontok feldolgozása és beépítése olyan extra energiát jelentett volna, amely egy külön könyv megírását tette volna lehetővé. Elismerem, hogy ez a dimenzió hiányzik. Ugyanakkor azt is gondolom, hogy a hiányosságai ellenére a meglévő kritikai apparátus arra elegendő, ami a célom. Ezt lehet és kell tovább finomítani például a történeti és neveléstörténeti perspektívával.

Elfogadom – a munkáimmal szemben visszatérő kritikát is –, hogy fájdalmasan hiányzik a kötetemből a hazai pedagógiatörténeti példák említése és a visszanyúlás korábbi szerzőkhöz, mint például a nemrég elhunyt Mihály Ottó munkáihoz (bár őt említem, de csak egy munkáját, és sok további szerzőt felsorolhatnék). Annak, hogy ez hazai dimenzió számomra miért volt mindig távoli, annak sokféle személyes oka van, amivel most nem untatom hosszan az olvasót. Csak annyit jegyzek meg, hogy nekem a klasszikus magyar nevelésfilozófiai munkák és pedagógiai példák (különösen az 1945 utániak) nem adtak annyit, mint az általam feldolgozott (és egyébként itthon nem annyira ismert) külföldi társadalomtudományi és kritikai pedagógiai művek és szerzők. Találkoztam az előbbiekkal, de nem éreztem azt, hogy támaszkodni szeretnék rájuk. Elismerem azonban, hogy ez egy rossz előítélet következménye is lehet, amely többek között a családi antikommunista gyökerekhez vagy a saját nagyon negatív úttörőmozgalmi tapasztalataimhoz kötődik. Ezen most gondolkodtam el igazán, Tóth Tamás kritikai felvetései nyomán. Íme mennyire befolyásolhatja a személyes történet a tudományos munkát. Igyekszem erre reflektálva (ha már ez a kulcsfogalmam) túllépni majd ezen, addig is pedig jó, hogy mások ezeket a szempontokat be tudják hozni a beszélgetésbe, vitába.

Jelenetek értelmezései

Miután tisztáztam, mik a fő különbségek Tóth Tamás és az én nézőpontom között; mit ismerek el hiányossága-
imnak, és miket látok a kritikájában a megközelítések különbségének; most szeretnék visszatérni újra a törté-
netekhez, jelenetekhez, amelyeket leginkább szövege végén vesz górcső alá, felkínálva mindegyikhez egy alter-
natív értelmezést. Egyrészt ennek a résznek külön örülök. Meghívom ugyanis az olvasót is arra, hogy reflektál-
jon akár másképp a kötetben szereplő esetekre. Az etnográfiai elemzés egyik ereje épp az, hogy esetek
kapcsán beszélgethetünk arról, hogyan értelmezzük ezeket, és ennek kapcsán esetleg miben látjuk másképp a
világot, iskolát stb. Etnográfusként el is ismerem, hogy egy esetnek többféle értelmezése lehet, és több korábbi
munkámban föl is kínáltam egy-egy eset eltérő értelmezéseit. Ebben az írásomban ezt a gyakorlatot azért nem
követtem, mert a kritikai realista keretben egy sokkal lineárisabb (és kevésbé egy széttartó, posztmodern) ér-

telmezést: magyarázó, valóságfeltáró elemzést akartam nyújtani. Másrészt tehát elismerve és üdvözölve az eltérő értelmezéseket mint dialógus-kiindulópontokat, szeretném azt is megmutatni, hogy miért jutottam pont a kötetben szereplő meglátásokra az egyes jelenetek kapcsán, megvédve mintegy a saját elemzésem.

Amikor a reflexió változtat a pedagógiai helyzeten: a Playstation és a női autonómia

Az egyikről, a zenei foglalkozásról (a legutolsóról) már hosszabban írtam fentebb, mert megítélésének eltérése jól megmutatta a szerzővel való vitámat a társadalmi transzformáció és annak lehetőségei és fókuszai témájában. Nagyon hasonló a másik két esetre is reakcióm, amelyet azzal a címmel lát el a szöveg, hogy „Amikor a reflexió nem változtat a pedagógiai helyzeten”. Szerintem mindkettő esetében nagyon sokat változtat a pedagógiai helyzeten a reflexió. Ahogy fentebb már írtam, még csak nem is biztos, hogy azon, amit a pedagógus kommunikál, de azon igen, ahogyan kommunikál: testében, szóhasználatában, stb. És ez nagyon sokat számít, mert egy teljesen más útépítést tesz lehetővé, és teljesen más reflexiók stratégiákat hívhat elő a diákokból is. Az első esetben az elemzésem arra világít rá, hogy a diák nem egészen tudatos módon, gyorsan alkalmazkodik a tanár finoman közvetített rosszallásához. A jelenet azt mutatja meg egyrészt, hogy a pedagógiai hatások hogyan működnek egészen finom módon (mint társadalmi hatások merthogy mindig azok is), és már ez önmagában egy fontos reflexió szerintem. Tanárként tudatában vagyok-e ennek a finom és egyszerre hatalmi működésnek. Ha igen, akkor az igenis hatni fog arra, ahogyan a gyerekekkel vagyok (ez saját személyes tapasztalatom, és hosszú évek gyakorlati és kutatói tapasztalata, amelyet pedagógusoknál láttam). Másrészt azt is bemutatom, hogy ez a rosszallás egyfajta középosztálybeli pozícióból származik. Egyáltalán nem probléma, ha a pedagógus felveti a Playstationnal való játék problémát, viszont újra megerősítem, hogy nem mindegy „miben van”, amikor ezt felveti (testével, viselkedésével). Az adott esetben, amelynek az összes metakommunikatív jellemzőjét lehetetlen írásba adni, elég világos volt számomra, hogy itt volt egy habitus béli idegenkedés a pedagógus részéről, és egy finom, de mégis erős ráhatás a gyerekekre. Ennek a társadalmilag reflektív változata számomra mondjuk, ha más metakommunikációval – amely megértést sugároz – a pedagógus például rákérdez arra, hogy miért olyan fontos neki ez a játék, és felveti, hogy mennyit játszik vele, gondolkodott-e a veszélyein, stb. Az adott mód – a pedagógus egyszerűen közbeszúrja kijelentő mondatban, hogy nem jó a sok játék (a gyerek pedig, valószínűleg nem igazán meggyőzve a dologról módosít gyorsan) – sokkal inkább lesz egy társadalmi normativitás közvetítőjévé, mint egy valódi pedagógiai hatássá.

A lányok számonkérése autonómiájukról jelenetben egyrészt szintén van egy hasonló felülről kommunikálás, másrészt nem azt állítom, hogy az ő stratégiájuk (gyakorlatilag „eltartottnak” lenni) egyértelműen „jó (felszabadító, emancipatorikus, stb.) dolog”, hanem hogy a pedagógus láthatóan nem érti, hogy nekik ez miért nem az autonómiájuknak ellentmondó helyzet. A korai gyermekvállalásról mint stratégiáról még sokat lehetne vitatkozni, és vannak erről szól tanulmányok is (pl. Durst Judité, 2001, 2007., aki szerint ez a lányok számára sokszor az egyetlen lehetőség a felnőtté válásra, valamiféle önbecsülés megszerzésére). Azt továbbra is fenntartom, hogy ennek a „gettó” körülményei között nagyonis van egy túlélési és beilleszkedési perspektívát nyújtó valósága is (illetve fordítva, az ebből való kilépés a bizonytalanság érzetét hordozza: jogosan). A tanár természetesen kimozdíthatja ebből a diákokat, de ismét semmiképpen nem azzal, hogy megkérdezi tőlük, hogyan képzelik el az autonómiájukat, ha gyereket szülnek, a férjüktől függenek. Itt is olyan alternatív kommunikáció vihet előre, amely együtt gondolkodik a diákokkal erről, vagy egyszerűen az ő perspektívájukat megértő módon mutat föl határozottan valami másikat. Ezekhez pedig szükség van a saját pozíció és habitus belátásához. Tapasztalataim szerint a szerző (Tóth Tamás) elvégezte ezt a munkát. A gyerekekkel és felnőttekkel való kommu-

nikációjában (ott a terepen is) láttam azt, hogy reflektál a saját habitusára, s jól tudott kommunikálni mindenki-vel, de ezt sokszor nem lehetett felfedezni ugyanebben a pedagógusközösségben (amelyben egy ideig együtt is kutattunk) – ami nem von le a sok-sok jószándékú és valóban jó pedagógiai kezdeményezésük és mindennapi küzdelmeik értékéből. Egyébként lehet, hogy ha neki személyesen elmondanám a konkrét neveket, akik az egyes mondatokat mondták, akkor sokkal inkább értené, mi volt a problémám. Ez egyébként az etnográfiai esetelmezések módszertani problémája: az etnográfus tapasztalatainak totalitását nem tudja átadni, az olvasónak tehát valamennyire bíznia kell ebben.

A reflexió hiánya igenis hiány: a margarin esete

Ehhez kapcsolom a margarin esetét, mert ez az utóbbi tényezőt mutatja be jól. Ezt a mondatot épp az a pedagógus mondta, aki komoly összetűzésbe került gyerekekkel és végül elment az iskolából. A mondata jól beilleszkedett egy olyan reflektálatlan kommunikációba is, amely szüntelenül megerősítette a gyerekek és közte fennálló távolságot. Gondoljunk bele a helyzetbe. Mennyire előrevivő a kollégáknak és gyerekeknek elmondani, hogy egészségtelen a margarin, amikor éppen finom kalácsokat hoztak be enni. Teljesen komolyanvehetetlen is volt ott mindenki számára (akik éppen majszolták a finom kalácsot). És nem, egyáltalán nem abból fakadtak a mondatai, hogy reflektált arra, milyen rossz, ha egészségtelenül táplálkoznak a gyerekek. Egy olyan normatív keretet állított fel, ami jól illeszkedett ahhoz, ahogy nem találta a helyét az iskolában, aminek nem csak lélektani okai voltak szerintem, hanem a saját habitusára való reflexió hiánya is. Ezen kívül azt fenntartom, hogy az egész egészséges életmód diskurzus problémás, mert nem vet számot az ember anyagi helyzetével. Erre egyébként Bourdieu (1987) is felhívja a figyelmet és őt követtem ezt a példát kiemelve. Ezzel együtt azzal egyetérték, hogy az étel egészségtelenségére lehet és kell is reflektálni, de a pedagógus egyáltalán nem abból a rendszerkritikus pozícióból beszélt, amiből a szerző a szövegében.

Túltolt reflektivitás vagy meghívás a reflektált habitusra?

Utoljára hagytam az egyik kedvenc jelenetemet, amelyben sokféle – a könyvben nem is feltétlenül kifejtett – szempont benne rejlik (nemi dimenziók, habitus, osztálypozíciók, ideológiák). Azt hiszem, hogy a könyvem egy alternatív bemutatási formája lehetne, ha ezeket a jeleneteket eljátszanánk. Ezzel a konkrét jelenettel sok tapasztalatom van. Ezt ugyanis rendszeresen el szoktam játszani mind egyetemi óráimon, mind tréningjeimen. A játék pedig jól rámutat arra, hogy mi is itt a probléma, amibe a szerző nem lát bele társadalomtudományi többletet és „nem is szeretne”. A hallgatók jól ráéreznek arra, amikor eljátsszuk a jelentet, hogy a tanár milyen meta-kommunikációval él, és valószínűleg a saját hasonló habitusukból fakadóan nagyon hasonlóan kommunikálnak. Utána tovább is játsszuk a történetet, és eljátsszuk hogyan beszélget a tanár az anyukával, majd próbálunk mindkettőnek belső hangokat adni a szociodráma módszerével és alternatív megoldásokat találni. Ezekben jól kijön pontosan az a társadalmi különbség, ami benne volt a jelenetben. A tanár egyébként hosszabban kifejtette, hogy miért nem engedi az anyuka, s egyértelműen kiderült, hogy azért nem, mert az ciki lenne a saját kontextusában, és az is kiderült, hogy a tanár ezt a szempontot ugyan látja, de láthatóan nagyon nehezen tudja belátni, azzal bizonyos értelemben azonosulni. Amit a tanárszakos hallgatóim megpróbálnak a drámajáték során, az épp az azonosulás az anyuka perspektívájával. Ezután pedig rögtön látszik is, hogy megváltozik a kommunikációjuk az eljátszott beszélgetésben a szülővel. Nem biztos, hogy van megoldás egy ilyen konkrét helyzetre, de felfedezni a társadalmi tényezőket benne (egyébként a nemre vonatkozóan is, pl., hogy a saját nemről kialakított nézőpontunk nem független osztálypozíciónktól, de közben lehet, hogy épp a saját tudattalan nem-

re vonatkozó képünk meg nem is annyira eltérő a másiktól: ld a tanár kiszólását), ez átalakíthatja a megértést, kommunikációt. Ez szerintem nem a reflektálás túltolása, hanem egy másfajta megértés és kapcsolódás lehetősége a különféle osztálypozíciójú emberek között, amely szerintem az egyik alapja a közös forradalmi fellépésnek is hosszútávon. Ezért is olyan fontos ez a bizonyos habitusra reflektálás.

* * *

Azt szeretném végül kiemelni, hogy a szerző tipikusan mindennapi kommunikációs helyzetek értelmezéseit kritizálja. Azonban a kötetemnek csak egy része szól erről. Ezeket érdemes és fontos elhelyezni az egész iskolai ethosra, a tananyagokra, a sokféle más helyzetre vonatkozó mindkét iskolát (!) érintő értelmezési keretben.

Köszönet és remény

Írásom végén megköszönöm Tóth Tamás barátom méltatását, vitáját, szétcincálását, mert ez alkalmat adott arra, hogy szembesüljek műveim hiányosságaival, korlátaival, ugyanakkor tisztázzam a magam számára is céljait (és nem céljait), alapvető látásmódját, és a saját kutatási identitásom fontos elemeit is, amelyek mind vitapontot jelentenek a szerzővel. Remélem, sok hasonló vita, beszélgetés, egymás munkáinak szétcincálása követi még ezt, hogy még jobb válaszokat találjunk egy széteső világ megmentésében egy szörnyű rendszer lerombolásához.

Irodalom

1. Fejes J. B. (2016a). A szegregáció vajon mi? Taní-Tani Online.
https://www.tani-tani.info/a_szegregacio_vajon_mi
2. Fejes, J. B. (2016b). Szegregál-e a tanoda? Taní-Tani Online.
https://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda
3. Nahalka, I. (2016). A szegregáció és az integráció... Taní-Tani Online.
https://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio
4. Borbély, A. (2024). Kritikai pedagógia a félperiférián. *Új Egyenlőség* nov. 24.
<https://ujegyenloseg.hu/kritikai-pedagogia-a-felperiferian/>
5. Kovai, C., Kovai, M., Mészáros G. & Neumann, E. (2021). Szocioanalízis, avagy játék a társadalmi egyenlőtlenségekkel. *Fordulat*, (28), 102–125.
http://fordulat.net/pdf/28/FORDULAT28_SZOCIOANALIZIS.pdf
6. McNay, L. (2008). *Against Recognition*. Polity Press.
7. Bourdieu, P. (1987). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
8. Tóth, T. (2024). Kié az elnyomottak pedagógiája? Homo Educandus blog.
<https://homoeducandus.substack.com/p/kie-az-elnyomottak-pedagogiaja>
9. Marx, K. (1975). 11. To Arnold Ruge. March 13, 1843. In *Marx & Engels Collected Works Vol 01: Marx: 1835–1843* (pp. 398–402). Lawrence & Wishart.
10. Durst, J. (2007). Több a kára, mint a haszna: születésszabályozás a „gettóban”. *Demográfia*, 50(1), 74–103.
11. Durst, J. (2001). „Nekem ez az élet, a gyerekek” – Gyermekvállalási szokások változása egy kislelki cigány közösségben. *Századvég*, 3, 71–92.