

Kritikai pedagógia kísérletek lehetőségei és korlátai a büntetés-végrehajtásban

Ivanics Zsófia*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.2

A kritikai pedagógia egy olyan nevelési irányzat, melynek központi célkitűzése a kritikai öntudat fejlődésének támogatása, méghozzá elsősorban a társadalmi problémák párbeszédre alapuló feltárása, megértése révén. A megközelítés lényegi vonása, hogy a tanulási folyamatot demokratikus alapokon, az oktatók és résztvevők egyenlő partnerségére építve képzelel el. E szemlélet gyakorlatba való átültetése még a szokványos oktatási formációk keretében is meglehetősen kihívásokkal terhelt feladat. Hatványozottan így van ez egy olyan intézményben, melynek feladata, hogy társadalmi kontroll funkciót lásson el a bűnelkövetők elzárása, valamint ideális esetben a társadalomba történő visszavezetése révén. A börtön szigorú hierarchián és feltétel nélkül elvárt engedelmességen alapuló totális intézmény, ahol a kezdetektől fogva jelen van az elkövetők megjavítására, korrekciójára irányuló szándék. A tanulmány a kritikai pedagógia és a korrekciós nevelés pedagógiai alapkonceptióját összevetve, továbbá a kritikai pedagógia elvein alapuló oktatási programok tapasztalatait felhasználva mutatja be a nevelés lehetőségeit és korlátait a büntetés-végrehajtás keretei között.

Kulcsszavak: kritikai pedagógia, büntetés-végrehajtás, büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés, börtönpedagógia

Elöljáróban

A javítás, a korrekció szándéka kezdetektől fogva jelenlévő eleme a büntetés-végrehajtásnak, még ha nevelési szempontból meglehetősen ellentmondásos célok és funkciók határozzák is meg. Egyáltalán beszélhetünk-e nevelésről a börtön keretei között? Számíthatunk-e arra, hogy a nevelés általunk meghatározott céljai a rácsok mögött is célt érhetnek? A tanulmány a kritikai pedagógia nevelés-konceptiójára alapozva ezekre a kérdésekre keresi a választ. E célból mutatja be a kritikai pedagógia gyökereit és nevelés-felfogásának alapelveit, ismerteti a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés főbb jellemzőit, továbbá konkrét példákat segítségül hívva járja körül a kritikai pedagógiai programok börtönben való megvalósításának korlátait és lehetőségeit.

A felszabadítás pedagógiája

A kritikai pedagógia erőteljes mozgalmi múltja és alapokra építő oktatásfilozófiai és pedagógiai irányzat, melynek szellemi atyja Paulo Freire (1921–1997) brazil pedagógus és oktatásügyi szakember. Az irányzat olyan neveléstudományi megközelítés, amelyet az elnyomás megszüntetése, és egy igazságosabb, egyenlőbb társadalom víziója vezérel, továbbá ami az érintettek aktív bevonása mellett horizontális viszonyokon alapuló, demokratikus elvek mentén működő, emancipatorikus oktatási formákra épít (Mészáros, 2005; Giroux, 2011).

* Doktori hallgató, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Doktori Iskola, e-mail: ivanics.zsofia@gmail.com

A kritikai pedagógia ágai a kritikai társadalomelméletek különböző vonulataival összekapcsolódva ma már meglehetősen szerteágazóak, a közös gyökereken azonban határozottan osztoznak. Freire 1970-ben megjelent, *Az elnyomottak pedagógiája* című munkája, amely a szerzőnek az 1950-es évektől kezdődően Braziliában szerzett népművelési és közoktatási tapasztalataiból táplálkozik, máig a kritikai pedagógia megkerülhetetlen hivatkozási alapja. Freire 1947-től tudományos és szakpolitikai vonatkozásban is fontos szereplője lett előbb a helyi, majd az országos oktatáspolitikának. Az 1960-ban elindított népművelődési mozgalom keretében az általa kidolgozott és szervezett kulturális körök (Círculos de culturais) a brazil falusi népesség körében folytatott alfabetizációs tevékenységének és az általa képviselt oktatásfilozófia, a felszabadítás pedagógiájának alapját jelentették. A mozgalom sikerei nyomán Freire megbízást kapott a kormánytól, hogy koordinálja a nemzeti alfabetizációs programot, melynek keretében több tízezer kulturális kör létrehozását tervezték országsszerte, azonban a program az 1964-es puccs és az azt követő katonai diktatúra miatt már nem valósulhatott meg (Kiss, 2018).

Freire egész munkássága alatt elutasította a tradicionális oktatási rendszereket meghatározó ún. „bank koncepciót”, amelynek lényegi vonása, hogy a diákokat a tanulási folyamat passzív alanyaiként kezeli, alapvető módszere pedig, hogy előre meghatározott tudásanyagot „tölt” a neveltekbe. Innen ered maga a bank koncepció kifejezés is, hiszen ebben az oktatási formában a tanuló elsődleges feladata, hogy az egyirányú tudásátadás során kapott információkat egyfajta letétként kezelve befogadja, tárolja, igény szerint pedig reprodukálja (Freire, 1997).

A bank koncepción alapuló oktatási folyamat egyik központi problémája, hogy a tudásból és a hatalomból fakadó autoritás óhatatlanul is összekeveredik benne, gátat vetve ezáltal a kritikai reflexiónak és a társadalmi változás előmozdításának, megerősítve továbbá a fennálló társadalmi rendszerben rejlő elnyomó mechanizmusokat. A diákok ebből fakadóan kizárólag tárgyai lehetnek a tanulási folyamatnak, ahelyett, hogy cselekvő, gondolkodó alanyai lennének. Freire szerint ehelyett olyan oktatásra van szükség, amely problémafelvetésre és kritikus gondolkodásra ösztönöz, hiszen csak így képzelhető el, hogy az érintettek tudatos, cselekvő állampolgárokká váljanak. E cél elérése érdekében a kritikai pedagógia feladata, hogy kitérítse a tanulási folyamat feletti kontrollt azáltal, hogy láthatóvá teszi az autoritás, a tudás és a hatalom közti viszonyokat, valamint a megismerési folyamat során teret nyit a székszisnek, a megkérdőjelezésnek és a problémafelvetésnek (Giroux, 2011). Freire megközelítésében az oktatás és a tanulás tehát szükségszerűen egyfajta politikai cselekvés, amely egyoldalú tudásátadás helyett demokratikus viszonyokon, a világ közösen történő megismerésének szándékán és folyamatos párbeszéden kell, hogy alapuljon. A freirei gondolatrendszerben kulcsszerepet játszó öntudatosodás fogalmának, a kritikai tudatosság kialakulásának lényege a világ megértése, a társadalmi-gazdasági ellentmondások felismerése, továbbá az ebből kifejlődő cselekvési potenciál (Freire, [1970] 2000). A kritikai pedagógia olvasatában tehát az oktatás szorosan összefonódik a magunkra és a társadalomra irányuló változás, változtatás igényével. Freirenél így az oktatás távolról sem az alárendelt betagozódásra és munkavégzésre való felkészítést, sokkal inkább a részvételre, a szolidaritásra, a társadalmi változás előmozdítására nevelés alapvető eszközét, az öntudatosodás felé vezető folyamat szükségszerű elemét jelenti (Giroux, 2011).

Freire néhány munkájában kitér ugyan az általa kidolgozott és alkalmazott pedagógia néhány módszertani, technikai aspektusára is (lásd Freire, [1974] 2005), öröksége azonban sokkal inkább világnézeti, társadalomfilozófiai megközelítésként értelmezhető, ami bár megadja a kritikai pedagógia rendszerének legfontosabb koordinátáit, a konkrét oktatási stratégiák, módszerek és eszközök tekintetében azonban nem szolgál pontos receptekkel. Freire egész munkássága során következetesen került a konkrét technikák és módszertanok kidolgozását, fontosnak tartotta ugyanis, hogy a kritikai pedagógiai gyakorlatok kialakítását ne az adott kontextusokra

kidolgozott módszerek másolása, sokkal inkább a felszabadítás pedagógiája által összefoglalt oktatásfilozófiai alap mentén történő kontextus-specifikus módszerfejlesztés határozza meg (Freire & Macedo, 1987).¹

A fentiekben ismertetett alapvonásokból kiindulva a kritikai pedagógia kifejezést a tanulmányban ernyőfogalomként használom, beleértve mindazon pedagógiai megközelítéseket, amelyek a freirei hagyományokra támaszkodnak, amennyiben: (1) elsődleges céljuk a kritikai öntudat és a reflexió fejlesztése, (2) feladatuknak tekintik, hogy a társadalmi viszonyrendszer anomáliáira reflektáljanak, reagáljanak, (3) víziójukat tekintve emancipatorikusak, módszereik, eszközeik vonatkozásában pedig (4) részvételi, demokratikus viszonyokra, az oktatók és a résztvevők egyenlő partnerségére építenek.

Nevelési potenciál a büntetés-végrehajtásban

A nevelés olyan személyiségfejlesztést célzó tevékenység, melynek központi eleme az érték közvetítés vagy az értékteremtés (Bábosik, 1999). A nevelési retorika, a „megjavítás” szándéka már a modern börtönrendszerek kialakulásának korai szakaszában is jellemző kísérője volt a szabadságelvonások végrehajtásának, mi több, a munkáltatással összekapcsolódva, a nevelés – egészen pontosan a munkára való nevelés – a modern értelemben vett börtönök intézményi előképének tekinthető dolog- és fenytőházak alap gondolatát képezte a 16-18. század folyamán.

A korszakban a munkára nevelés, illetve a munka általi nevelés előbb a munkára lehetőséget biztosító dologházak, majd a munkát kikényszerítő fenytőházak formájában központi helyet foglalt el a szegénységgel összefüggő társadalmi problémák rendszeti eszközökkel történő kezelésében (Gönczöl, 1991; Mezey, 2018). A dolog- és fenytőházi munkára nevelés azáltal, hogy a társadalom kétes, az új kapitalista gazdasági-társadalmi viszonyok közé nehezen beilleszthető elemeit (például a munkakerülőket, csavargókat, koldusokat) igyekezett az égető munkaerőhiány közepette munkára bírni, a kapitalizmusba való átmenet időszakában tulajdonképpen a társadalmi kontroll kiemelt eszközeként működött (Mezey, 2007; Lebaron, 2012). Ezek az intézmények ugyanakkor még nem tekinthetők a mai értelemben vett büntetés-végrehajtási intézeteknek, hiszen nem csak a bűnözésre, hanem a társadalmi problémák annál jóval szélesebb körére reagáltak. A reakció eszköztárában viszont már ekkor is kiemelt szerephez jutott a nevelési szándék, ami azonban a 19. századig jellemzően inkább az érintettek különféle eszközökkel történő megtörésének folyamatát takarta, semmint valamiféle mai értelemben vett pedagógiai célkitűzést.

A dolog- és fenytőházak társadalmi kontroll funkciója a 19. századtól kezdődően, a szabadságvesztés büntetés általános büntetési nemmé válásával a modern büntetés-végrehajtás formájában élt tovább. A korábban meghatározó testi büntetések háttérbe szorulása, valamint a rehabilitációs eszme és ezzel együtt a nevelési gondolat büntetés-végrehajtási rendszerben való meggyökerezése szoros összefüggésben áll a kapitalizálódó társadalmak új típusú kontrollfunkcióinak kiépülésével (Ignatieff, 1978; Foucault, 1990; Rothman, 2002), mely rendszerekben a börtön és a pedagógia egyfajta közelítése figyelhető meg (Behan, 2014). Az új keretek között a nevelés jellemzően már nem a fizikai kényszeren alapuló megtörés szinonimájaként, sokkal inkább az elkövetők megjavítására, átnevelésére tett kísérletként jelenik meg. Kezdetben ez a kísérlet jellemzően a vallás erkölcsi nevelés formáit öltötte, később azonban fokozatosan jelentek meg és terjedtek el a szekuláris iskolafunkciók (Gehring, 1995).

1. A módszertani fogódzók hiányából fakadó nehézségekről, valamint a reflexió kritikai pedagógiában betöltött szerepéről bővebben lásd: Ivanics (2021).

A modern börtönök működésük során a társadalomba való visszavezetés célkitűzésének égisze alatt, a rehabilitációs eszme alakváltozásaival összhangban sajátos módon elegyítik a kontrollt és a nevelést. Ezt a bizonyos sajátos elegyet nevezi manapság a szakirodalom büntetés-végrehajtási nevelésnek, börtönnevelésnek vagy korrekciós nevelésnek. Míg az Egyesült Államokkal foglalkozó angol nyelvű szakirodalom jellemzően a korrekciós nevelés fogalmát (correctional education) használja, addig az európai tapasztalatokra épülő zsargon inkább a börtönnevelés kifejezést (prison education) részesíti előnyben.² Manapság ide soroljuk a fogvatartottnak szóló oktatási, nevelési és foglalkoztatási formákat a klasszikus iskolarendszerű felnőttoktatási programoktól kezdve a készségfejlesztést vagy a munkaerőpiaci esélyek javítását célzó tréningeken, valamint az elkövetői magatartás megváltoztatására fókuszáló programokon át egészen a különféle irányított "szabadidős" tevékenységekig.

Hazai kontextusban a fogalomhasználatot illetően élénk szakmai diskurzus és vita bontakozott ki a '90-es évek folyamán (részletesen lásd például: Garami, 1991; Módos, 1996; Ruzsonyi, 1999, 2003, 2004; Módos, 2000), amelynek legfontosabb sarokpontjai a terület tudományrendszertani besorolását, önálló szakterületként való megítélését, a neveléstudományhoz és a kriminálpedagógiához való viszonyát, valamint az elméleti-ideológiai állásfoglalásokból fakadó célkitűzések gyakorlati megvalósíthatóságának kérdéskörét érintették.

A börtönök szigorú hierarchián és autoritáson alapuló, folyamatos megfigyelés és ellenőrzés alatt álló, részletekig menően szabályozott totális intézmények (Goffman, 1961), a társadalmi kontroll kiemelt terepei (Gibson, 2011). Mint ilyenek, társadalmi funkciójukból és alapvető működési logikájukból fakadóan szükségszerűen a készítő pedagógia neveléskonceptiója által meghatározott nevelési irányvonalaknak kedveznek, melyek nevelésfelfogását erőteljesen meghatározza a normaorientált fejlesztés, vagyis központi céljuk, hogy a nevelt azt tegye, amit a nevelő elvár. Mindez jól tükröződik a börtönben zajló nevelés korrekciós jellegét hangsúlyozó hazai megközelítésekben is (lásd Ruzsonyi, 1996; Módos, 1998).³

A büntetés-végrehajtási keretek között működő korrekciós nevelési kísérleteket a rehabilitációs eszme alakváltozásainak függvényében kezdetektől fogva, minden korszakban határozott vízió jellemzi mind az elsajátítandó készségek, képességek és értékek, mind a korrekcióra szoruló személyiségjegyek és magatartásformák, mind pedig a társadalmi integráció lehetséges, egyben elfogadott és a társadalmi struktúra által kijelölt útjai kapcsán. Verdes (2009, p. 95) megfogalmazásában: „A totális intézmény előbb vagy utóbb feloldja, és egy pedagógiai mechanizmus révén újraalkotja a személyiséget; saját struktúráját az emberi szükségletek centrumába helyezi. E pedagógia nem az alanyok szándékaiból meríti egyöntetűségét: az intézmény alakítja a cselekvők habitusait, és ez formálja tetteiket. Ebben rejlik a nevelés korrekciós megközelítésének lényege.” Vagyis a korrekciós megközelítésben a rendszernek világos elképzelései vannak arról, hogy a bűnelkövetők miféle „javítást” igényelnek. Lényegében ez az a folyamat, amit Rotman (1990) autoriter rehabilitációs modellként azonosít, és amelynek célja, hogy egy előre meghatározott gondolkodási és viselkedésmintának megfelelően kényszerítse ki a konformitást. E neveléskonceptió egyik meghatározó veszélye azonban abban rejlik, hogy a készítésre alapozott ösztönzőrendszer magában hordozza annak lehetőségét, hogy a készítés kényszerítéssé, fenyítéssé, esetleg büntetéssé váljon (Nagy, 2020, p. 45).

2. A büntetés-végrehajtási intézetekben zajló oktatás és nevelés kapcsán a magyar szakirodalmat többféle fogalom együttes jelenléte jellemzi (például kriminálpedagógia, korrekciós nevelés, börtönnevelés, büntetés-végrehajtási nevelés).
3. Módos meghatározásában a büntetés-végrehajtási nevelés „a rendelkezésre álló időn belül olyan célirányos személyiségfejlesztés vagy -korrekció, amely megalapozza a társadalmilag elvárt szükségletek kialakulását, valamint a nevelési hiányszempontok pótlása révén segíti a normakövető magatartást, a társadalmi megfelelést” (Módos 1998, p. 9). Ruzsonyi definíciója szerint büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés „olyan pedagógia eljárás, amely a fogvatartottak társadalmilag elfogadott, de egyéni is eredményes magatartás- és tevékenységformáinak kialakítására, valamint a meglévő pozitív tulajdonságok és viszonyulási formák tudatosítására és elmélyítésére irányul” (Ruzsonyi, 1996, p. 24).

Hasonló szempontokra és korlátokra világított rá Garami (1991) is, amikor a rendszerváltás környékén a büntetés-végrehajtási nevelés lehetőségeit, korlátait és jövőjét latolgatta. Megítélése szerint a büntetés-végrehajtási keretek között megvalósított pedagógiai beavatkozások hatásai meglehetősen korlátozottak, hiszen ott, „ahol a kényszerelemeknek komoly szerepük van, a pedagógiai szemléletmód a legjobb szándék mellett is ellenállást vagy látszat beavatkozással járó konformizmust válthat ki”. A börtön belső ellentmondásai tehát óhatatlanul is rányomják a bélyegüket bármilyen nevelési kísérletre, ezáltal is fokozva a veszélyét annak, hogy a készítő pedagógiai szemlélet kényszerítéssé váljon (Garami, 1991, p. 8).

Adódik tehát a kérdés, hogy börtönkörülmények között beszélhetünk-e egyáltalán nevelésről, illetve, hogy számíthatunk-e arra, hogy a nevelés általunk meghatározott céljai a rácsok mögött is célt érhetnek? Costelloe és Warner (2014) szerint a korrekciós megközelítésben a börtönnevelés ideálisnak tekintett célja, vagyis az egyén fejlesztése teljes személyiségének, szociális, gazdasági és kulturális háttérének figyelembevételével, kiegészülve a bebörtönzéssel járó negatív hatások ellensúlyozásával (Európa Tanács, 1989) még megfelelő intézményi és finanszírozási háttér mellett is problémásan érhető el. Behan (2014) egyenesen azt vallja, hogy mindez csak abban az esetben volna megvalósítható, ha a nevelés önálló szakmai lábakon állva függetleníteni tudná magát a büntetés-végrehajtási rendszerek által irányított korrekciós szellemiségtől, így őrizve meg nevelési missziójának integritását.

Garami (1991), Tari (1995) és Vókó (2001) azonban, akik ugyancsak kételkednek a korrekciós megközelítés működőképességében, ugyanakkor mélyen ismerik a büntetés-végrehajtási szervezet alapvető logikáját és működését, azon az állásponton vannak, hogy a büntetés-végrehajtási nevelés alapvető dilemmája (és ezáltal szükségszerűen vissza-visszatérő válsága) kapcsán az jelentene bizonyosfajta megoldást, ha a büntetés-végrehajtási nevelés az ambiciózus pedagógiai kísérletek helyett inkább a szociális munka irányába tolódná el.

Felszabadulás a börtönben? A kritikai pedagógia lehetőségei és korlátai

A kritikai pedagógia elsődleges célja a kritikai gondolkodás, az öntudat és a reflexió fejlesztése, ami az irányzat szerint az elnyomó viszonyok meghaladásának első és legfontosabb lépése. Ahogy az a korábbi alfejezetekből kiderült, a freirei hagyományokra épülő kritikai pedagógiai programok meglehetősen távol állnak attól a nevelésfelfogástól, amely a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelést jellemzően meghatározza. Ezáltal a kritikai pedagógiai kezdeményezésekről elmondható, hogy fokozottan vonatkoztathatók rájuk a börtönbeli nevelés megvalósíthatóságával kapcsolatos, fentiekben felvázolt dilemmák. A börtön és a nevelés célrendszere között elemi ellentmondás feszül, hiszen míg az előbbi alapvető funkciója a szabadság elvonása, addig az utóbbi legfőbb célja éppen a felszabadítás (Wilson & Reuss, 2000). A kritikai pedagógia lényege a tudás általi képessé tétel, miközben a börtön alapvető logikája az ágencia megtörése (Kilgore, 2011). Egy szigorú társadalmi kontrollfunkciót betöltő intézményben, ahol a biztonság és az engedelmesség alapvető szervező elv a kritikus gondolkodás fejlesztésének szándéka könnyedén tűnhet veszélyeztető tényezőnek (Boudin, 1992). Mindez pedig jelentős kihívások elé állítja azokat a pedagógusokat és fogvatartottakat, akik a zárt intézetek szigorú kontrollja mellett és hierarchikus viszonyai között igyekeznek boldogulni.

A börtön meglehetősen kiszámíthatatlan közeg, ahol a biztonság mindenképp felett álló szempont. A rendkívüli események nyomán elrendelt intézeti zárások, a meglepetésszerűen elrendelt zárakutatások, a résztvevők által esetlegesen elkövetett fegyelmi vétségek, az átszállítások vagy éppen a kívülről érkezett hírek okozta hangulati változások bármikor könnyedén módosíthatják a napirendet, az oktatási program menetrendjét, vagy éppen a tanulócsoporthoz tartozó összetételét. A kihívások közé tartoznak még a csoportdinamikát jó eséllyel befolyásoló belső viszonyok is, legyen szó akár a felügyelői állomány általi megfigyelés okozta diszkomfortról vagy éppen a

fogvatartottak között jelen lévő, sokszor veszélyeztető viszonyokról. Nehezítést jelenthetnek továbbá az infrastrukturális adottságok is, a tanuláshoz szükséges eszközökhöz való hozzáférés korlátozottsága, az internet vagy az egyéni készüléshez szükséges körülmények hiánya (Kilgore, 2011; Novek, 2017).

A börtönkörülmenyekből fakadó, általánosnak mondható hátráltató tényezőkön túl azonban további dilemmákkal is kénytelen sebesülni az a pedagógus, aki maga is gyakorolja a kritikai reflexiót és az önvizsgálatot. A nevelés ugyanis felelősség. A nevelői tudatosság és reflexió pedig elengedhetetlen eszköze annak, hogy egy kritikai pedagógiai program ne válhasson jóhiszemű, ám börtönkörülmenyek között potenciálisan káros vállalkozássá. Előfordulhat ugyanis, hogy az oktató a kritikai pedagógia szellemiségével ellentétben (a készítő pedagógia logikája szerint) egyszerű indoktrinációt gyakorol, és az egyenlőtlen hatalmi viszonyokon alapuló autoritás leépítése helyett azt kihasználva, saját értékrendjét és társadalmi vízióját kényszeríti a tanulókra. Ahelyett, hogy a világ működésének megértését a problémafelvetés, a kétkedés és reflexió ösztönzésével segítené (Castro & Brawn, 2017).

A fentiekben vázolt korlátok és nehézségek folytán vannak szerzők, akik a büntető igazságszolgáltatási rendszerek manapság meghatározó trendjei és a büntetés-végrehajtási rendszerek jelenlegi adottságai mellett az emancipatorikus nevelés feltételeit nem látják biztosítottak, hiszen a szabadság és méltóság, ami alapja bármilyen kritikai pedagógia kezdeményezésnek, a börtönökben szükségszerűen korlátozva van. Ez az, amit Thomas a börtönnevelés iróniájának nevez (Thomas, 1995). Thomas szerint a kritikai pedagógiai kísérletek eleve kudarcra vannak ítélve, a rácsok mögött működő osztálytermek a tragédia ígéretével telítettek.

Thomas álláspontjával számos kritikai pedagógus ért egyet abban a tekintetben, hogy addig, amíg nincs olyan szélesebb bázisú társadalmi mozgalom, amely megingathatná azokat az elnyomó hatalmi viszonyokat, amelyek a börtönrendszerek társadalmi kontroll funkcióját a mai formájában kijelölik, az árral szemben küzdő projektek határfoka korlátozott (Kilgore, 2011; Castro & Brawn, 2017; Novek, 2017). Boudin (1992) szerint azonban pontosan ezek a korlátok teremtik meg a küzdelem alapját és létjogosultságát, a sokszor szorító elmentmondások és kényszerek pedig kétségtelenül a változás lehetőségét hordozzák magukban. A börtönökben tevékenykedő kritikai pedagógusok jelentős része vallja (például Boudin, 1992; Novek, 2005; Rogers, 2008; Kilgore, 2013; Rafay, 2013; Scott, 2013), hogy kellő tudatosság mellett a közegből fakadó, sokszor feszítő elmentmondások és kihívások ellenére is számos lehetőséget, illetve potenciálisan megszerzhető tudást és tanulságot hordoznak magukban ezek a kezdeményezések mind a fogvatartottak, mind pedig az oktatók számára.

Kritikai pedagógia kísérletek az Egyesült Államokban

Habár Freire munkássága eredendően a 20. század második felének brazil társadalmi valóságából nőtt ki, a kritikai pedagógia intézményesülésének és a freirei hagyomány továbbélésének (többek között Henry Giroux, Peter McLaren, Donaldo Macedo vagy éppen Joe L. Kincheloe munkássága révén) egyik legmeghatározóbb terepe az Egyesült Államok. Részben ezzel összefüggésben az angol nyelvű nemzetközi szakirodalom börtönökben megvalósított kritikai pedagógiai kezdeményezésekről szóló beszámolóit is túlnyomórészt egyesült államokbeli tapasztalatokat dolgoznak fel.

A világ más országaihoz hasonlóan a fogvatartottak az Egyesült Államokban is lényegesen alacsonyabb iskolázottsági mutatókkal rendelkeznek az országos átlaghoz képest, a tanulási nehézségek vonatkozásában pedig még nagyobb szakadék figyelhető meg a fogvatartotti és az átlagnépesség között (Harlow, 2003; Crayton & Neusteter, 2008). Azonban míg a '70-es és a '80-as évek folyamán viszonylag jelentős hangsúly helyeződött a börtönoktatási programokra, a '90-es évek közepétől mindez jelentősen megváltozott (Kilgore, 2011). Annak

ellenére, hogy az oktatásban való részvétel és a visszaesési kockázat csökkenése között fennálló pozitív összefüggést a fordulat előtt és azóta is számtalan vizsgálat bizonyította már (lásd például Clark, 1991; Johnson, 2001; Steurer & Smith, 2003; Torre & Fine, 2005).

A fordulat egyik legdrasztikusabb eleme volt, hogy 1994-ben a szövetségi törvényhozás kivonta a fogvatartottakat a Pell Grant felsőoktatási részvételt támogató állami program jogosultjainak köréből,⁴ aminek következtében az ország börtöneiben futó 350 főiskolai és egyetemi program közül mindössze 8 működése tudott fennmaradni (Torre & Fine, 2005).

Az Egyesült Államok börtöneiben a '90-es évektől kezdődően megvalósított kritikai pedagógiai elveken alapuló programok köre meglehetősen változatos, kezdve a létező oktatási formák keretein belüli kísérletezéstől (lásd Kilgore, 2011; Novak, 2017), a rádiózást, az újságírást (Novak, 2005), a kreatív írást (Jacobi, 2011; Barret et al., 2019) vagy éppen a színházat segítségül hívó projekteken keresztül (Mitchell, 2007; Tocci, 2007; Guevara, 2019) egészen a falakon belüli társadalmi szerepvállalást és aktivizmust facilitáló kezdeményezésekig (Hartnett, 2011; Scott, 2013).

A tanulmány terjedelmi korlátaira, illetve összefoglaló funkciójára tekintettel a most következő rövid ismertető az egyesült államokbeli kritikai börtönpedagógiai kísérletek beszámolóiból merítve illusztratív jelleggel mutatja be a kritikai pedagógia korábban vázolt lehetőségeinek és kihívásainak néhány fontosabb dimenzióját a büntetés-végrehajtási intézetekben. A tanulmányban hivatkozott írások többségéről elmondható, hogy műfajukat tekintve analitikus autoetnográfiai munkák, amelyekben a szerzők (ez esetben a kritikai pedagógusok) saját tapasztalatai, érzései és reflexiói az elemzés alapvető forrásait képezik (Anderson, 2006). Különleges értéke a hivatkozott beszámolóknak továbbá, hogy nagy mértékben támaszkodnak a közös munka során született fogvatartotti reflexiók és fejlődéstörténetek bemutatására.

Saját tapasztalatokra, szükségletekre épülő oktatási módszerek

A kulturális körök keretében kidolgozott módszerei révén Freire többek között úgy tudott rövid idő alatt látványos eredményeket elérni a brazil vidéki népesség íráskészség-fejlesztése terén, hogy hosszas előkészítő és feltáró munka révén az alfabetizáció módszereit a célcsoport tapasztalataira, saját élményeire és szükségleteire alapozta, a képzési folyamat során pedig továbbra is nyitott maradt az érintettek jelzéseire és megélésére. Mindez azonban nagyfokú rugalmasságot és magabiztosságot követel a kritikai pedagógusoktól abban az értelemben, hogy szükségszerűen el kell mozdulni az előre rögzített tanmenet és a megszokott autoritás jelentette komfortzónából.

Hasonló kockázatot vállalt Boudin (1992) is, aki a kritikai pedagógiából merítve inspirációt a Bedford Hills Büntetés-végrehajtási Intézet női fogvatartottaival közösen rövid időre az intézetben zajló alapkészség-fejlesztő kurzust alakította át a kritikai pedagógia szellemében. Boudin ekkoriban maga is fogvatartott volt, fogvatartásának ideje alatt pedig fokozatosan vonódott be az intézetben zajló oktatási tevékenységekbe – kezdetben segítőként, majd egy véletlen folytán az alapkészség-fejlesztő kurzus helyettesítő oktatójaként. Boudin fehér,

4. Az 1994-ben bevezetett, átfogó rendészeti változásokat eredményező törvény (Violent Crime Control and Law Enforcement Act), melynek kidolgozásában az Egyesült Államok jelenlegi elnöke, Joe Biden is jelentős szerepet vállalt, évtizedekre kivonta a fogvatartottakat a Pell Grant felsőoktatási részvételt támogató állami program jogosultjainak köréből. Barack Obama elnöksége alatt, 2015-ben a Második Esély program keretében kísérleti jelleggel újra megnyílt a felsőoktatásban való részvétel lehetősége a fogvatartottak egy szűk csoportja számára, majd a Trump-adminisztráció is több alkalommal szélesítette a program kereteit. 2020 végén pedig jelentős változást hozott az a kétpárti megegyezésen alapuló, alapvetően a koronavírus járvány okozta károk enyhítését célzó törvénycsomag, melynek részeként a kongresszus feloldotta az 1994-ben bevezetett titalmat, újra megnyitva ezáltal a lehetőségét annak, hogy a Pell Grant elnevezésű, felsőoktatást támogató állami programban a fogvatartottak is részt vehessenek. Az ügyről részletesen lásd: <https://www.politico.com/news/2020/12/20/congress-pell-grant-prisoners-449364> (Letöltés dátuma: 2021. 02. 19.).

középosztálybeli, diplomás nőként lényegesen más háttérrel rendelkezett, mint fogvatartott társainak többsége, akik jellemzően instabil családi körülményekkel, iskolai kudarcokkal, drogfüggőséggel, bántalmazó kapcsolatokkal és az erőszak egyéb formáival a hátuk mögött érkeztek a büntetés-végrehajtási intézetekbe. Ugyanakkor börtönben töltött éve alatt társaival számos közös tapasztalatot, dilemmán és megélt nehézségen osztozott. Az alapkészség-fejlesztő kurzus újragondolása pedig pontosan ebből a közös tapasztalatból táplálkozott.

A legnagyobb kihívást az jelentette Boudin számára, hogy miként lehetne olyan körülményeket teremteni, amelyek között a készségfejlődés ténylegesen is támaszkodik a résztvevők intellektuális kapacitásaira, és ahol a résztvevő nők fejlődése a saját érdeklődésből fakadó energiából táplálkozik. Boudin észrevette, hogy a csoport tagjait különösen foglalkoztatja az országosan egyre nagyobb publicitást kapó AIDS-ellenes kampány, érdeklődésüket pedig alapjaiban határozza meg az információhiány, a bizonytalanság és a maguk, valamint szeretteik miatt érzett aggodalom. Így történt végül, hogy a Bedford Hills Büntetés-végrehajtási Intézet íráskészség-fejlesztő kurzusa a '80-as évek második felében átmenetileg az AIDS témája köré szerveződött. A fogvatartott nők tapasztalataitól, élményanyagától lényegesen távol álló standardizált tananyag helyett ehhez a témához illeszkedett minden, ami az íráskészség fejlesztését volt hivatott segíteni, vagyis a kurzus során alkalmazott tematikus szöszedetek és szótanulási segédletek, valamint a fogalmazási és az olvasási feladatok is. Az új keretek pedig lényeges pozitív változásokat hoztak a résztvevők tanuláshoz való viszonya, valamint készségeik fejlődése terén.

Az öntudatosodás és a világ megismerésének támogatása

A kritikai pedagógia központi célja minden esetben az öntudatosodás fejlesztése, a kritikai öntudat fejlődésének támogatása, ami szoros összefüggésben áll a társadalmi működés ellentmondásainak felismerésével. Az egyesült államokbeli börtönökben folyó felsőoktatási képzések finanszírozásának megszüntetésével azonban lényegesen szűkült az a tér, amelynek keretében korábban ilyesmire lehetőség nyílhatott. Kilgore (2013), aki egy korábbi cikkében beszámolt arról, hogy a börtönben zajló középiskolai matematika program mentoraként miféle kihívásokkal és nehézségekkel szembesült, illetve, hogy miként kényszerült kritikai pedagógusi ambícióit az adott körülményekhez és a valós szükségletekhez igazítani (Kilgore, 2011), néhány évvel a kísérletet követően újra próbát tett. Boudinhez hasonlóan Kilgore is fogvatartottként kapott lehetőséget arra, hogy a High Desert Állami Büntetés-végrehajtási Intézetben folyó középiskolai szintű képzés keretében tanársegédként fogvatartott társaival közösen egy kritikai pedagógiai elveken alapuló műhelymunka-sorozatot valósíthasson meg. A Kilgore által szervezett műhelyek során a csoport résztvevői, habár nem rendelkeztek semmiféle előképzettséggel, a 2008-as gazdasági válság kapcsán többek között olyan témákat vitattak meg, mint például a globalizáció, a politikai gazdaságtan, a monetáris politika, a lakhatási válság, vagy a nemzetközi kereskedelem.

Kilgore szándéka nem az volt, hogy tájékoztassa vagy felvilágosítsa a résztvevőket, hanem hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, ahol a résztvevők saját tapasztalataik révén maguk is felismerhetik azt, hogy a globális folyamatoknak mindannyian részesei vagyunk. Kilgore vallotta, hogy ezek a globális folyamatok a saját tapasztalatok, például az iskolai és munkaerőpiaci kudarcok, jövedelmi egyenlőtlenségek, vagy éppen a lakhatási nehézségek fényében bárki számára kézzel foghatóvá és érthetővé válhatnak.⁵ A műhelyek minden egyes téma esetében hasonló forgatókönyvet követtek: (1) rövid prezentáció a legfontosabb fogalmakról, (2) beszélgetés

5. Hasonló elméleti alapokon nyugvó pedagógiai programokra már Magyarországon is volt példa. A Közélet Iskolája Alapítvány 2015 és 2016 folyamán két hazai büntetés-végrehajtási intézetben (a Budapesti Fegyház és Börtönben, valamint a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben) valósította meg a Társadalmi egyenlőtlenségek, valamint Állampolgári jogok és állampolgári ismeretek című képzéseit. A képzések beszámolója a szervezet honlapján megtekinthető: <http://www.kozeletiskolaja.hu/page/megvalosult-kurzusok>

és vita az adott témáról hozott cikkek és saját tapasztalatok alapján, végül pedig (3) szerepjáték következett, ahol a csoporttagok gazdaságpolitikai döntéshozók, bankvezérek vagy olajipari vállalatok vezetőinek szerepébe helyezkedhettek, vagy pont ellenkezőleg, saját érdekeiket vagy más, kiszolgáltatott helyzetben lévő társadalmi csoportok szempontjait védhették a többiek által megszemélyesített szereplőkkel szemben. Kilgore úgy próbált meg demokratikus kereteket adni a tanulásnak, és párbeszédre alapuló folyamattá alakítani azt, hogy olyan műhelytémát ajánlott, amely alapvetően érintette a résztvevők és családjaik gazdasági-társadalmi helyzetét, tapasztalatait és jelenkori dilemmáit. Így érthette el azt, hogy az érintettek tapasztalatai nem pusztán idealizált módon és funkció nélkül, mintegy illusztrációs, vagy az oktató saját narratíváját támogató jelleggel jelennek meg, hanem ténylegesen is meghatározták a megismerési folyamatot, valós párbeszédet teremtve a résztvevők között (Kilgore, 2013).

Kilgore, habár kitér arra, hogy a börtön belső viszonyaiból fakadóan nehéz volt elérni, hogy a résztvevők nyíltan megosszák egymással a tapasztalataikat, illetve hogy csoportban dolgozzanak együtt, végül arról számol be, hogy a párbeszéd, a vita, sőt, a szerepjáték eszközeivel közösen megszerzett tudás a résztvevők számára mindenképpen újszerű élményt jelentett. Még akkor is, ha a műhelymunka-sorozatot az idő rövidegére és a folyamat, illetve a kontextus korlátaira való tekintettel nem lehet a freirei értelemben vett felszabadító gyakorlatként értelmezni. Ahogy az Boudin és Kilgore esetéből is jól látszik, a kritikai pedagógiai kísérletek lehetőségei börtönkörülmények között meglehetősen korlátozottak, különösen, ha az oktatók maguk is fogvatartottak. Az olyan hosszabb távú pedagógiai programok tervezésére, komplexebb folyamatok kibontakozására, mint amit a kritikai öntudat fejlesztése is igényel, azonban jellemzően inkább tartós együttműködések keretében kerülhet sor.

A kritikai pedagógiában központi szerepet betöltő öntudatosodás folyamatának szép és beszédes példáját nyújtja az a vita, amely 2012 és 2015 között bontakozott ki egy pedagógus és egy fogvatartott egyetemi hallgató között, és amely egyebek mellett az indoktrináció veszélyét járja körül. Ahogy Brawn fogalmaz (Castro & Brawn, 2017, p. 105) az oktatási program során keletkezett benyomásai kapcsán: „folyamatosan azt éreztem, hogy azt tanítják nekem, amit gondolnom kellene, ahelyett, hogy arra tanítanának, hogy hogyan gondolkodjak”. Oktatói oldalról ugyan, de hasonló kétségekkel szembesült Boudin is az AIDS témája köré felépített íráskészség-fejlesztő kurzus során: „azt kérdeztem magamtól, vajon nem egy olyan pedagógiai megközelítést kényszerítek-e ezekre a nőkre, amiről azt gondolom, hogy a legjobb nekik, ők viszont nem akarják?” (Boudin, 1992, p. 222) A kételkedés, a megkérdőjelezés, a problémafelvetés és a vita a kritikai pedagógiai programok elemi összetevői, amelyek nélkül a kritikai öntudat kialakulása nem képzelhető el. Castro és Brawn vitája pedig éppen működés közben mutatja be ezt a párbeszédre alapuló folyamatot, pusztán létével is bizonyítva annak szükségességét.

A cselekvő állampolgárra válás elősegítése

A kritikai pedagógia megközelítésében a nevelés szorosan összekapcsolódik a társadalomra irányuló változás, változtatás igényével. A börtönkörülmények között megvalósított kritikai pedagógiai programok ugyanakkor nagyon ritkán juthatnak el a tényleges tettekig. Kivételt képez ez alól a már említett íráskészség-fejlesztő kurzus, amely odáig fejlődött, hogy a résztvevők saját tapasztalataikat, dilemmáikat és a kurzuson tanultakat alapul véve egy darabot is színpadra állítottak. Boudin beszámolója alapján a színdarab fogadtatása várakozáson felülinek bizonyult. A közönség tagjai, akik a saját életükből is ismerős jeleneteket és dilemmákat láthattak a színpadon, heves érzelmekkel, pozitív visszajelzésekkel és egyértelmű tenni akarással reagáltak az előadásra. A kurzus és a színdarab folyamánként nem sokkal később a résztvevők és további csatlakozók egy csoportja

egy börtönön belül működő sorstárs segítő és tanácsadó központot is létrehozta, amelynek a keretében azokat a fogvatartott nőtársaikat szeretnék volna segíteni, akik hasonló nehézségeket élnek át, mint a résztvevők a kurzust megelőzően (Boudin, 1992).

Hasonló tettvagy hajtotta azt a négy éven át tartó részvételi akciókutatást is, amely azzal a céllal szerveződött, hogy elérje a felsőoktatási börtönprogramok finanszírozásának visszaállítását az Egyesült Államokban. A program szintén a Bedford Hills Büntetés-végrehajtási Intézetben valósult meg, amely akkoriban progresszív, az oktatás változatos formáit támogató vezetéséről volt ismert. Az intézetet is érintette a felsőoktatási programok forrásmegvonása, a Pell Grant felsőoktatási részvételt támogató állami program jogosulti körének szűkítése révén, ugyanakkor 1996-ban a fogvatartottak aktivitásának, egy helyi együttműködésnek és az intézeti vezetés támogatásának köszönhetően újraindulhatott egy alapszintű szociológiai képzés. Ennek a programnak a keretében került sor arra a részvételi akciókutatásra, amelyet Michelle Fine, a New York-i Egyetem professzora koordinált, és amelyben hét fogvatartott- és négy külsős kutató vett részt négy éven keresztül. A nyolc elemből álló kutatási program interjú, fókuszcsoporthoz, kérdőíves elemeket foglalt magába, továbbá a résztvevő megfigyelés és a másodlagos adatelemzés eszközeivel is dolgozott.

A kutatás eredményei mind a kvalitatív, mind a kvantitatív elemzés vonatkozásában bebizonyították, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférésnek hatalmas szerepe van a börtönökben mind a visszaesési kockázatok csökkentése, mind az egyéni életutak és fejlődési pályák támogatása vonatkozásában. Az egyik fogvatartott interjúalany szavaival élve a főiskolai részvétel „kiragad a börtönből, olyan mintha az elméd kinyílna egy teljesen újfajta tapasztalásra. [...] kitágítja a gondolkodásodat [...] senki nem veheti el tőled. Olyasvalami, ami egész hátralevő életedben hasznodra lesz.” (Torre & Fine, 2005, p. 582). Tíz évvel a cikk megjelenését követően végül a korábbinál jóval kisebb léptéken ugyan, de az ún. Második Esély program keretében újraindult a fogvatartottak felsőoktatásban való részvételének támogatása.

A részvételi akciókutatás hatásai ugyanakkor nem csak a bizonyító erejű tudományos eredményekben mérhetők, hiszen a tudományos érvek feltárása és összegyűjtése mellett a kutatásnak legalább olyan fontos célja volt, hogy a résztvevő fogvatartottak számára lehetőséget nyújtson a személyes fejlődésre, illetve arra, hogy egy számukra is fontos ügyért olyan eszközzel teheszenek, amelyről korábban azt gondolhatták, nincs és nem is lehet birtokukban: a társadalom működésére vonatkozó kritikus, értő és a cselekvés szolgálatába állított tudással.

Összegzésképp

Amennyiben hiszünk abban, hogy a börtön legfőbb célja a társadalmi rend helyreállítása, valamint az elkövetők társadalomba való visszavezetése kell, hogy legyen, a nevelés valódi lényege pedig a személyiségfejlődés támogatásában rejlik, akkor szükségszerű megállapítanunk, hogy az oktatáshoz való hozzáférésre elmondhatatlanul nagy szükség van a büntetés-végrehajtási intézetekben. Ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy a cél elérése érdekében a klasszikus büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés helyett elsősorban olyan oktatási formákra és képzési lehetőségekre van leginkább szükség, amelyek a javítás helyett a fejlődés lehetőségét kínálják. Ahogy az a tanulmányból is kiderült, a nevelési misszió számos akadályba ütközik a jelenlegi büntetés-végrehajtási keretek között, mindez pedig hatványozottan igaz az olyan emancipatorikus neveléskoncepcióra épülő pedagógia megközelítések esetében, mint amilyen a kritikai pedagógia. A fentiekben azonban azt is láthattuk, hogy minden nehézség és korlát ellenére miféle potenciált rejtnek magukban azok a típusú programok, amelyek keretében lehetőség nyílik a kritikus gondolkodásra, önmagunk fejlesztésére és idővel talán elnyomó társadalmi viszonyainak megváltoztatására is.

Irodalom

1. Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 35(4), 373–395.
2. Bábosik, I. (1999). *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
3. Barrett, L., Mendoza, P., Middleton, L., Rubio, M., & Stromblad, T. (2019). More than Transformative. *A Journal of Community-Engaged Writing and Rhetoric*, 19(1), 13.
4. Behan, C. (2014). Learning to escape: Prison education, rehabilitation and the potential for transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20–31.
5. Boudin, K. (1992). Participatory literacy education behind bars: AIDS opens the door. *Harvard educational review*, 63(2), 207.
6. Castro, E. L., & Brawn, M. (2017). Critiquing critical pedagogies inside the prison classroom: A dialogue between student and teacher. *Harvard Educational Review*, 87(1), 99–121.
7. Clark, D. (1991). *Analysis of return rates of the inmate college program participants*. Albany, NY: New York State Department of Correctional Services.
8. Costelloe, A., & Warner, K. (2014). Prison education across Europe: Policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175–183.
9. Crayton, A., & Neusteter, S. R. (2008). The current state of correctional education. Kézirat.
10. Európa Tanács Miniszteri Bizottsága (1989). R/89/12. számú ajánlás a Börtönművelődésről (BMü).
11. Foucault, M. (1990). *Felügyelet és büntetés a börtön története*. Budapest: Gondolat.
12. Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
13. Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
14. Freire, P. (1974/2005). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
15. Freire, P. (1997). Az elnyomottak pedagógiája. In Maróti, A. (Ed.), *Andragógia Szöveggyűjtemény 2.* (pp. 111–117). Budapest: NTK.
16. Garami, L. (1991). A szociális munka helye és szerepe a büntetésvégrehajtás gyakorlatában. *Börtönügyi Szemle*, 1, 5–16.
17. Gehring, T. (1995). Characteristics of correctional instruction, 1789–1875. *Journal of correctional education*, 46(2), 52–59.
18. Gibson (2011). Global Perspectives on the Birth of the Prison. *American Historical Review*, 16(4), 1040–1063.
19. Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
20. Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday Anchor.
21. Guevara, P. (2019). Toward Speech Therapy: Affect, Pedagogy, and Shakespeare in Prison. *Early Modern Culture*, 14(1), 5.
22. Gönczöl, K. (1991). *Bűnös szegények*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
23. Harlow, C. W. (2003). *Education and Correctional Populations*. Bureau of Justice Statistics Special Report.
24. Hartnett, S. J., Wood, J. K., & McCann, B. J. (2011). Turning silence into speech and action: Prison activism and the pedagogy of empowered citizenship. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 8(4), 331–352.
25. Ignatieff, M. (1978). *A just measure of pain: the penitentiary in the industrial revolution, 1750–1850*. New York: Pantheon.
26. Ivanics, Zs. (2021). Olvasni a szöveget, érteni a közeget. A reflexió és újraértelmezés jelentősége a kritikai pedagógiában. *Fordulat*, 28. Megjelenés alatt.

27. Jacobi, T. (2011). Speaking out for social justice: the problems and possibilities of us women's prison and jail writing workshops. *Critical Survey*, 23(3), 40–54.
28. Johnson, A. (2001). *A selected bibliography on post-secondary education and reduction in recidivism*. New York: The League of Women Voters of New York State, Balancing Justice Task Force on Correctional Education.
29. Kilgore, J. (2011). Bringing Freire behind the walls: The perils and pluses of critical pedagogy in prison education. *The Radical Teacher*, 90(1), 57–66. DOI: 10.1353/rdt.2011.0012
30. Kilgore, J. (2013). Is another pedagogical world possible? Teaching globalization to my fellow prisoners. *The Radical Teacher*, 95(1), 40–51. DOI: 10.5406/radicalteacher.95.0040
31. Kiss, G. (2018). *20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira: Paolo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája*. Doktori értekezés. Kézirat. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
32. LeBaron, G. (2012). Rethinking Prison Labor – Social Discipline and the state in historical perspective. *The Journal of Labor and Society*, 41(15), 327–351. DOI: 10.1111/j.1743-4580.2012.00397.x
33. Macedo, D. (2000). Introduction to the Anniversary Edition. In Freire, P. (Ed.), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
34. Mészáros, Gy. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15(4), 84–101.
35. Mezey, B. (2007). A nevelés és a javítás gondolatának megjelenése a börtönügy történetében. *Börtönügyi Szemle*, 26(3), 13–24.
36. Mezey, B. (2018) *A börtönügy a 17-19. században*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.
37. Módos T. (2000). Az elfelejtett tudomány. (A kriminálpedagógia időszerűségéről). *Börtönügyi Szemle*, 19(2). 47–58.
38. Módos, T. (1996) Kérdőjelek. Nevelés, átnevelés, netán valami más? *Börtönügyi Szemle*, 15(4), 87–93.
39. Módos, T. (1998). *Büntetés-végrehajtási nevelés*. Budapest: Rejtjel Kiadó.
40. Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia*. Budapest: Mozaik Kiadó.
41. Novek, E. (2005). 'The devil's bargain' Censorship, identity and the promise of empowerment in a prison newspaper. *Journalism*, 6(1), 5–23.
42. Novek, E. (2017). Jail pedagogies: Teaching and trust in a maximum-security men's prison. *Dialogues in Social Justice*, 2(2), 31–51.
43. Rafay, A. (2013). An "impossible profession"? The radical university in prison. *The Radical Teacher*, 95, 10–21. DOI: 10.5406/radicalteacher.95.0010
44. Rogers, L. (2008). Finding our way from within: Critical pedagogy in a prison writing class. *Open Words: Access and English Studies*, 2(1), 22–48.
45. Rothman, D. J. (/1971/2002). *The discovery of the asylum: Social order and disorder in the new republic*. New York: Aldine De Gryter.
46. Rotman. E. (1990). *Beyond Punishment: A New View of the Rehabilitation of Criminal Offenders*. New York: Greenwood Press.
47. Ruzsonyi, P. (1999). Javíthatatlanok? A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés fejlődési trendje. *Börtönügyi Szemle*, 18(4), 24–45.
48. Ruzsonyi, P. (2003). Európai börtönnevelési irányzatok. *Börtönügyi Szemle*, 22(4), 43-56.
49. Ruzsonyi, P. (2004). Hagyomány és innováció. *Börtönügyi Szemle*, 23(2), 33–48.
50. Scott, R. (2013). Distinguishing radical teaching from merely having intense experiences while teaching in prison. *The Radical Teacher*, 95(1), 22–32. DOI: 10.5406/radicalteacher.95.0022
51. Steurer, S. J., & Smith, L. G. (2003). Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study. Executive Summary. Correctional Education Association.

52. Tari, F. (1995). *Előterjesztés a kormány részére a büntetés-végrehajtás működésének és fejlesztésének egyes kérdéseiről*. Kézirat. Budapest: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságának Archívuma.
53. Thomas, J. (1995). The ironies of prison education. In Davidson, H. S. (Ed.), *Schooling in a "total institution": Critical perspectives on prison education* (pp. 25–41). Westport, CT: Bergin & Garvey.
54. Tocci, L. (2007). *The Proscenium Cage: Critical case studies in US prison theatre programs*. Cambria Press.
55. Torre, M. E., & Fine, M. (2005). Bar none: Extending affirmative action to higher education in prison. *Journal of Social Issues*, 61(3), 569–594.
56. Verdes, T. (2009). „A ház az intézet tulajdona” A totális intézmények lebontásáról, humanizálásáról és modernizálásáról. *Esély*, 20(4), 92–114.
57. Vókó, Gy. (2001). *Magyar büntetés-végrehajtási jog*. Budapest-Pécs: Dialóg-Campus Kiadó
58. Wilson, D., & Reuss (2000). *Prison (er) education: Stories of change and transformation*. Winchester: Waterside Press.
59. Wilson, D., & Reuss, A. (Eds.) (2000). *Prison(er) education: Stories of change and transformation*. Waterside Press.

Potentials and Challenges of Critical Pedagogical Projects in Prisons

Critical pedagogy is an educational philosophy based on the ideas of developing critical consciousness, raising awareness of the contradictions and inequalities in society and also facilitating action to transform these relations. Methods of learning based on dialogue and democratic partnership are central to the practice of this philosophy. The ultimate goal of critical pedagogy is to create an educational process, which is suitable to build personal growth and social change upon. To put this philosophy into practice is a serious challenge, even amongst more traditional educational settings, not to mention the prison itself, which is a strictly hierarchical total institution based on unconditional obedience. The article examines the differences between the educational philosophy behind traditional correctional education on the one hand, and critical pedagogy on the other, by referring to prison education programs based on critical pedagogical grounds implemented in the US.

Keywords: critical pedagogy, prison, correctional education, prison education