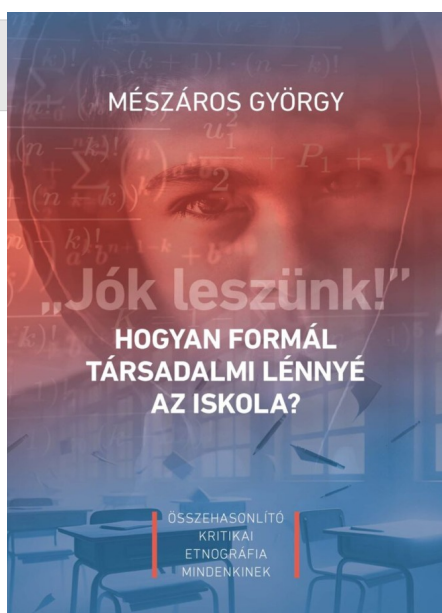


# Pedagógiai tájaink műveléséről. Gondolatok a gyökerekről, rekultivációról, rotálásról és átültetésről

Tóth Tamás Május\*

DOI: 10.21549/NTNY.47.2024.4.5



Mészáros György (2024): „Jók leszünk!”. *Hogyan formál társadalmi lényé az iskola?* Budapest, ELTE – Eötvös Kiadó.

Mészáros György legújabb műve az utóbbi évek egyik legizgalmasabb pedagógiai tankönyve, amelynek gerincét egy „fancy-iskolát” és egy „gettóiskolát” összehasonlító több éves kritikai etnográfia tanulságai adják.

## *Első kör. Gyökerezésről, radikalizációról*

### *Ez a kötet egy nevelésradikalizáló tankönyv*

Nevelésradikalizáló, abban az értelemben, hogy igyekszik visszagyökeresíteni (lásd *radix*) a nevelés kérdéseit a pedagógia bölcsőjének tekinthető filozófiai gondolkodásba, azon belül pedig marxista filozófiai antropológiába. Szerzőnk az osztálytársadalom iskolapedagógiai hétköz-

napjai rögválóságának látószögén keresztül hozza vissza (erről később) a marxista filozófia és a kritikai társadalomelmélet fogalmi apparátusait és gondolkodási stratégiáit a neveléstudományi diskurzusba.

Az iskolai élet- és jelenségvilágokat strukturáló emberkép társadalmi és termelésbéli meghatározottságának leleplezéséhez olyan demisztifikációs arzenált állít az antikapitalista, rendszerőrlő hadviselés (a gramscianus állólóháború, *la guerra di posizione*) frontjaira, mint az osztály, a kapitalizmus, a vilárendszer-elmélet, a gyarmatosítás, a tudásszerkezet, az ideológia, a habitus és a többi; de a központi elem egyértelműen az antropológiai perspektíva, mondhatni az emberkép (és a szubjektum ontológiájának) pedagógiája.

A könyv egyértelműen arra vállalkozik, hogy ezen fogalmak segítségével (és persze mindazzal, ami ezekből a nevelés számára következik) rekultiválja a nevelés meglehetősen kimerült tájait. Sikerral járhat-e ez az önmagában nemes és forradalmi stratégia? Erre keresem itt a választ, mindjárt.

### *Ez a kötet egy valóságnépszerűsítő tankönyv*

Nemcsak arról van szó, hogy a posztmodern (a folyékonyvá vált modernitás) széttöredezettségével szemben képes felmutatni a társadalmi lét termelésbe ágyazott rögválóságát, és e rögválóság folyamatos létrejövésének az osztályharc, és az azt elfedni igyekvő ideológiai mechanizmusok általi strukturálódását és újratermelődését. Hanem arról is, hogy bemutatja: e totalitás jelentősége, a pedagógiai reflexió számára épp az iskola mint lélegző szövet mikrokapilláris, mindennapi jelenségeinek elemzésén, demisztifikálásán, denaturalizálásán keresztül világolható fel mindannyiunk számára.

\* PhD, a Magyar Pedagógiai Társaság Kalokagathia (korábban Makarenkó) Szakosztályának vezetőségi tagja, tamasmajus@gmail.com

A könyv e tekintetben kutatásnépszerűsítő mű is: egyrészt rendkívül szimpatikussá teszi a hazai neveléstudományi diskurzusban kevésbé ismert és exponált érték- és ideológiaorientált, erős társadalomfilozófiai megalapozottságú, önreflektív és társadalmi transzformációra irányuló, a kutatás iterativitására érzékeny kutatói pozíciót és attitűdöt; másrészt ellene tart annak a kutatáspolitikai hegemoniának a neveléstudományon belül, amely a nagymintás, a pedagógusok, iskolák és oktatási rendszerek teljesítményét, minőségét, kompetenciáit mérő vizsgálatokkal tette egyenértékűvé az oktatáskutatást a hazai közvélekedés számára.

A könyv kiváló példája annak, hogy az etnográfiai alámerülés kritikai perspektívájában mutatkozik meg igazán, mily alattomosan isszák-hányják bele magukat a társadalmi-termelési meghatározottságok (és a hozzájuk kapcsolódó küzdelmek, antagonizmusok) az iskola életvilágaiba. A szerző az iskolai nevelés kihívásaként tárja elének a fönnálló nehézkedéseit, és kritikai reflexióra invitál ezek kapcsán.

Mihez kezdhet az iskola a formális és informális gazdasági struktúrák (oly eltérő és mégis oly együvé tartozó) szorításainak szocializációs (és szubjektívációs) viszonyaiban cseperedő fiatalokkal? Milyen „felkeléseket” kínálhat a nevelés a jóra való, dolgos munkavállalóról szőtt középosztálybeli álmokból, és az alávetett osztályt (mint a munka tartalékhadserégét) kísértő, a saját túlélésével kapcsolatos lidércnyomásokból?

### *Ez a kötet egy rendszerrepezítő tankönyv*

Nem titok, hogy itt egy elkötelezett, antikapitalista rendszerkritikával van dolgunk, amely a társadalom radikális transzformációjának horizontján tartja végig a tekintetét. De nem csak erről van szó. A mű rendszerrepezítő a tekintetben is, hogy behatol a polgári neveléstudomány diszkurzív mezőjébe és visszaköveteli az alapfogalmakat a radikális pedagógiák számára.

A neoliberalizmus korszakában a polgári (burszuj) neveléstudomány (és oktatáspolitikája) ugyanis ugyanúgy a radikális neveléskritikák fogalmi apparátusainak és gondolkodási stratégiáinak kooptálásával és eltorzításával kívánta magát átmenekíteni (önmagát baloldalinak bemutatva) a kapitalista oktatás immanens válságain, ahogy maga a neoliberalizmus is a radikális szocialista mozgalmak törekvéseinek és jelszavainak kisajátításával és kiforgatásával igyekezett saját magát átcslezni, megújítani (ld. Bockman, 2012) a rendszer immanens válságainak felhalmozása közben.

Ugyanezt a stratégiát figyelhetjük meg a polgári neveléstudomány és oktatáspolitikai kapcsán is. És ebből a szempontból fontos, hogy a szerző tudatosan nem „szocioökonómiai státuszról”, vagy „halmozottan hátrányos helyzetről” beszél, hanem osztályról (ami egy viszony, dolog, s harc); nem „mobilitásról”, „esélyegyenlőségről”, „integrációról” beszél, hanem emancipációról, egyenlőségről és transzformációról; nem állampolgári nevelésről beszél, hanem a társadalmi lényé (szubjektummá) válásról; és így tovább.

\* \* \*

Ez az egyébként üdvözlendő és sikeresnek mondható elméleti és fogalmi reappropriáció azonban mintha megtorpanna a nevelés tájaira vonatkozó rekultivációs feladat előtt. Pontosabban: a marxista filozófiai antropológiába és kritikai társadalomelméletbe visszagyökereztetett neveléssel kapcsolatos kérdéskör virágba szökik ugyan, még fel is magzik, de mintha a kutatói munka e radikális magvai a semmibe, jobban mondva, a pedagógiai gondolatvilág épp terméketlen talajába hullanának vissza. Azt a gondolatot szeretném kibontani ebben a recenzióban, hogy talán a pedagógiai gondolatvilág jócskán kimerült tájainak hiányos rekultivációja miatt marad az olvasó is bizonyos értelemben parlagon a könyv végére.

Ebből az „agripedagógiai” szemszögből szeretném felvetni Mészáros György könyvével kapcsolatos egynéhány kritikámat, amelyek célja nem a könyv elmarasztalása, nem negatív értékelés, vagy elítélés, hanem mondjuk a kanti hagyomány nyomán a cincálgatás, a próbára tevés gesztusa. Szeretném, ha az olvasó látná, hogy mennyire fontosnak tartom ezt a könyvet, ami abból is tudható, hogy a kritikai elmélet hagyományában sokszor épp ez a szétcincálás az elismerés egyik módja.

## *Második kör. Rekultivációról, trágázásról*

Én azt gondolom, és mintha a könyv is ebből a belátásból indulna ki, hogy kritikai pedagógia az ideológiakritikai praxis nevelési viszonyra és formavilággá szervesítése volna. Ehhez persze meg kell mondanunk nem kevesebbet, mint hogy mit értünk ideológiakritikán, illetve nevelési viszonyon. Ezek viszont, bár központi fogalmak a könyvben, a legkevésbé árnyaltak és kidolgozottak is egyben, ellentétben a könyv konceptuális apparátusának rendkívül szofisztikált kihámozásával.

### *Először is az ideológiaelméleti foltmozaik bizonytalanságáról*

A könyv egyszerre vonultatja fel – Jorge Larraín (1983) megkülönböztetésével élve – az ideológia pozitív (értsd világnézetre, eszmerendszerre vonatkozó) és negatív (azaz a torzítás, a misztifikáció effektusára fókuszáló) koncepcióit, és mintha ezen elméletek valamiféle foltmozaikja mellett köteleződne el. A szerző sajátos értelmezése, miszerint az ideológia a szubjektumot konstituáló hatalom az osztályviszonyok által modulált kulturális formája volna, véleményem szerint nem marxista, de még csak nem is marxista, sokkal inkább mondjuk poszt-marxista gondolat, amelynek ideológiaelméleti kezdeteként sokan épp a könyvben hivatkozott Louis Althusser dolgozatot (1971) tartják. És ennek kapcsán nagyon hiányolom, hogy nem jelenik meg a vonatkozó kortárs, magyar nyelvű, kritikai irodalom például (lásd például Kiss, 2011, 2018).

A szerző ideológiakritikai álláspontja mindenesetre az etnográfiai elemzésnél válik világossá, ahol leginkább az ideológiaelmélet pozitív koncepciójának mentén történő építkezésről van szó: mindenkinek van egy „ideológiája”, a szerzőnek is, azt kell tudnunk mérlegelni, hogy melyik torzítja el a valóságérzékelésünket, és melyik visz minket közelebb a valóság mélystruktúráinak feltárásához. Ennek az ideológiaelméleti pozíciónak a leleplezés, így tehát a tudás, végső soron pedig az igazság áll a középpontjában.

Mármost ez önmagában nem egy elvetendő társadalmpedagógiai stratégia, csak kérdéses, hogy önmagában tekinthető-e ideológiakritikainak. Legalábbis az utóbbi fél évszázad ideológiaelméleti irodalma (Debord-tól Žižekig, vissza és tovább) épp arra hívják fel a figyelmünket, hogy a – szerintem egyébként helyesen – poszt-modernnek nevezett kapitalizmus korában épp a nagy leleplezés, a mélyrétegekig hatoló tudás, a véget nem érő (ön)reflektív reflexivitás válnak az ideológiai ködképzés alapformáivá. Hogy a leleplezés hogyan válhat ideológiai misztifikációvá, arra később (mindjárt) hozok egy példát a könyvből.

### *Másodszor, a nevelésfilozófiai rejtőzködés konstitutív szerepéről*

A mű a szerző saját meghatározása szerint erősen társadalmtudományi és politikai-gazdaságtani indíttatású, mégsem szociológiai, vagy kulturális antropológiai, hanem alapvetően a neveléstudomány, a nevelésfilozófia tárgykörébe tartozó munka. A neveléstudományt egy egységes társadalmtudomány részeként képzelem el, és ezen átfogó, történeti társadalmtudomány nézőpontjából teszi fel a társadalmi lényé nevelés problémájának kritikai, politikai-gazdaságtani kérdéseit.

És miközben szimpatikus a könyv azon megállapítása, hogy nincs olyan társadalmi viszony és folyamat, amely ne lenne egyszerre gazdasági, politikai, kulturális, történeti és térbeli is, mégis, mindebből nem következhet a diszciplináris keretek felszámolásának igénye (a transz-diszciplinaritás is e keretek miatt lehetséges egyáltalán módszertanilag és fogalmilag is); ezért az egységes, történeti társadalomtudomány integratív fakultása még nem ad felmentést a neveléstudományi pozíció sajátos viszonyulásának meghatározása alól.

Márpedig van ennek a kérdésnek egy olyan tudománytörténeti vonatkozása is, miszerint a neveléstudomány (és általában a pedagógia) diszciplináris keretezése épp az itt felsorolt társadalomtudományok áldozatául esik, és önmeghatározást csak nyomokban tartalmazó kopár „területté” silányul. (Érdekes, hogy ezt a jelenséget a pszichológia kapcsán érinti a szerző, a szociológia esetében viszont nem merül fel ilyen szempont.) Mármost, én nem tudom, hogy ez a tudományhegemóniai meghatározottság mennyiben játszott szerepet benne, de Mészáros György könyvében meglehetősen háttérbe szorul a neveléstudomány diszciplináris „területe”, a szerző abbéli intenciói ellenére is, hogy neveléstudományi vállalkozásként gondolja el művét.

A mű intellektuális stratégiái ugyanis alapvetően szociológiai, társadalomelméleti, antropológiai ihletettségűek, viszont a kifejezetten neveléstudományi, nevelésfilozófiai, pedagógiai keretezést és újraalapozást (rekultivációs talajmunkát) nem végzi el a szerző. (Nem is nagyon hivatkozik a fellelhető irodalmakra – csak, hogy egy példát mondjak, a könyvnek már a címe kapcsán is belekíváncskodik Karikó Sándor (2006) nevelésfilozófiája.) A szerző már a legelején leszögezi azt, ami számomra egy paradoxonnak tűnik, hogy az teszi neveléstudományivá, nevelésfilozófiai munkáját, hogy a szakmai, pedagógiai dimenzió végig ott lapul *háttértudásként* az elemzéseiben. És ugyanez a beágyazatlanság igaz a könyv történeti és neveléstörténeti szűkszavúságára is, ami azért is érdekes, mert a kritikai megkérdőjelezés stratégiájának épp a (dialektikus) történeti vizsgálódás volna az alapja.

A neveléstörténeti szöttes azért hiányzik itt annyira, hogy csak egy példát mondjak, mert így egy kicsit olyan ez a könyv, mintha a semmiből lépett volna elénk – az amúgy méltánylandó – nevelésradikalizálási intencióival. Pedig nem kell messzire utaznunk az időben, hogy megtaláljuk Mészáros György könyvének egy lehetséges előképét. A Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó által 1980-ban kiadott „A polgári nevelés radikális alternatívái” (1980) című könyv, és annak is a Mihály Ottó által írt „Válság és radikális kiútkeresés” című dolgozata kísértetiesen rímeli Mészáros György munkájának főbb motívumaira. Megjelenik benne a nevelés társadalmi meghatározottságának kérdése az ideológia, a hatalom, az osztály mentén; tárgyalja a termelő-fogyasztó világ értékeivel és szokásrendjével való azonosulás módjait; bemutatja az iskola mint totális intézmény elkülönítési eljárásait; és felhívja a figyelmünket arra is, hogy az iskola nemcsak a társadalmi viszonyok újratermelője, hanem új típusú egyenlőtlenségek termelője is.

Mészáros György könyvében a mélyebb neveléstudományi, neveléstörténeti megalapozottság hiánya egyrészt kisebb faktuális tévedésekhez vezet: ahhoz például, hogy szelekció és a szegregáció kategóriái összekeverednek; ahhoz a történeti szempontból téves megállapításhoz, hogy a demokratikus oktatás a felsőbb osztályok privilégiuma; vagy például ahhoz a szerintem vitatandó feltételezéshez, hogy a gettóiskolákban rosszabb állapotban lenne az oktatás minősége. Másrészt pedig a nevelélmélet, nevelésfilozófia háttérbe szorulásának köszönhető az is, hogy maga a nevelés, a nevelési viszony, a pedagógia fogalmi köre nem igazán kerül kifejtésre. Mindössze annyit tudunk meg, hogy a szerző a nevelést mint az alakítás, a társadalmi lényé válás folyamatát gondolja el. És itt nem az a gond, hogy a fejlesztésről, alakításról nem derül ki, hogy pontosan micsoda volna, hanem az, hogy ez a fogalmi táj nem termékenyül (nem trágyásodik, s nem rekultiváltatik) a könyv végére – annak reflexiók és gondolati potenciálja alapján elvárható módon – egy radikálisabb nevelélméleti, nevelésfilozófiai orientációvá. (És az, hogy „önreflektíven reflektáljunk” még nem jelent pedagógiai orientációt, véleményem szerint.)

## *Harmadik kör. Visszatalálásról a gyökerekhez, rotálásról*

Miután tehát a könyv nem végzi el az általa felszántott pedagógiai táj rekultivációját, így nemcsak, hogy nem igazán tudja termékeny talajba hinteni a kritikai társadalomelméletbe visszagyökereztetett neveléstudomány felmagzásának eredményeit, hanem egy valamicskét feldúlt pedagógiai tájat is hagy maga után. A könyv azon határozott kijelentése bár üdvözlendő, hogy nem az a célja, hogy „recepteket” adjon, hanem inkább, hogy vitatkozzunk – mégis, mintha ez csöppet elfedné azt a helyzetet, hogy a felszántott, terméketlen tájon végigtekintve kissé választalan marad a szerző, és visszakényszerülni látszik gyökereihez, kutatói szocializációjának akadémiai-neveléstudományi kontextusához, ami mégiscsak egy polgári, progresszív tudományapparátus kontextusa.

A könyv szinte minden olyan gesztusában, amellyel a pedagógiai gondolat és praxis felé tesz közvetlen ajánlatot, a progresszív, polgári neveléstudomány lózungjaihoz ássa vissza magát. Javasolja például az iskolai keretek közös kialakítását, a kölcsönös tisztelet megalapozását, az együtt dolgozás konstruktív institúcióját, s egy olyan pedagógiai kultúrát, amely figyelembe veszi és integrálja a gyerekek különféle habitusát és tudásszerkezetét, az ő világukra kritikusan reflektál, és engedi a többféle nézőpont megnyilvánulását az árnyaltabb értelem felvilágítása érdekében. Végző soron tehát úgy tűnhet, hogy egy olyan konstruktivistának nevezhető pedagógiát kínál fel a szövegnyomokban, amelyet épp azzal az éteri maszatozással lehetne vádolni, amire a könyv kritikája irányul például a humanista ideológia kapcsán.

Hogy egy példával illusztráljam, és ez azt hiszem szimptomatikus a könyv pedagógiáját tekintve is (erről is mindjárt): szóval, a könyvben szereplő gettóiskola által szervezett '56-os emlékséta kapcsán a szerző nem a munkástanácsok tartalmi beépítését hiányolja és kéri számon a pedagóguson, hanem azt, hogy a pedagógus a gyerekek perspektíváit nem tudja reflektált módon beépíteni az emléksétába. (Talán érzékelhető ebben a példában a konstruktivista és az osztályharcos pedagógia közötti különbség, jóllehet, az osztályharcos tartalom és a gyerekek kérdéseit figyelembe vevő pedagógia mozzanatainak összefésülése nem olyan nagy ördögösség.)

És azt hiszem, hogy épp itt, a könyv saját, radikális, pedagógiai válaszkészségének kidolgozása érdekében lett volna nagy segítség a neveléstörténeti nézőpont: abból ugyanis kiderülne egyrészt – a fentebb hivatkozott könyvhöz visszatérve –, hogy a létezett szocializmus marxista ellenzéke számára – a könyvvel ellentétben – nem az emancipáció (az egyenlőség, igazságosság előmozdítása) volt a központi politikai-neveléstudományi fogalma, hanem a *liberáció* (a szabadság, a szabaddá válás, önhatalmunk kollektív ünneplése); márpedig enélkül nem beszélhetünk emancipációról, amennyiben tényleg társadalmi transzformációra törekszünk.

Kiderülne belőle továbbá az is, hogy ott éktelenkedik az orrunk előtt egy lehetséges választút, ami akár kiindulópontja, előszele is lehetett volna a könyv pedagógiai kiütkereséseinek, nevezetesen: a közösségi, politizáló iskola ideája. Ami nem azt jelenti, hogy „ütöztessük a véleményeket”, és „politizáljunk”, hanem: a közösség valóságos létkérdéseivel való együttlétezést (lásd közösségi, „ÁMK-zó” iskolakoncepció, vö. Trencsényi összes), illetve – és ez lenne a politizáló iskola lényege – az *iskola feletti tulajdonlás és hatalom megszerzésével járó praxist*, az iskola belső életének politikai konstrukcióját a pedagógiai formavilág által. Bár Mészáros említi könyvében, hogy milyen keveset beszélünk munkahelyi demokráciáról, annak a problémája, hogy kié az iskola, és végző soron kié a pedagógia nem jelenik meg. Pedig az iskolai demokrácia (mint pedagógiai institúciójú munkáshatalom) és az iskolagyűlés (mint neveléstermelői munkástanács) épp a marxista iskolakísérletek sajátja (is).

## *Negyedik kör. A könyv pedagógiájáról. Átültetésről*

Végezetül a könyv pedagógiájáról szeretnék egy pár gondolatot megosztani, tehát arról, hogy mit *művel* ez a könyv? És itt kanyarodnék vissza ahhoz a fentebb említett jelenséghez, amikor a leleplezés ideológiai misztifi-

kációvá válhat. Ez pedig a könyv azon ideológiakritikai nézőpontjához kapcsolódik, mely szerint az ideológiák „versenyében” a nevelés emancipációs lehetőségének záloga az, ha a leleplezést lehetővé tevő „ideológia” (kritikai társadalom-, és világrendszer-elmélet) farvizén a társadalmiság mélyrétegei felé ássuk magunkat, és az így kihantolt benső lényegiséget (magánvalót) reflektáltan ültetjük át a nevelési praxisba. Bár többé-kevésbé egyetértek a könyv egyik korábbi recenziójának (Borbély, 2024) azon megállapításával, hogy itt főnállhat a könyv által képviselt, akadémiai beágyazottságú, kritikai társadalomtudományi törekvés iskolapedagógiai programmá váló „felpuffasztásának” veszélye (és való igaz, hogy talán nem olyan nagy baj, ha az iskola nem olyan, mint egy akadémiai kutatóközpont), véleményem szerint nem ez itt a fő probléma.

Hanem az, amit a könyv azáltal művel, hogy mindenütt az önreflektív reflektivitás *hiányát* találja. Ugyanis rengeteg olyan megállapítással találkozunk, aminek az a kiindulópontja, hogy a pedagógus azért cselekszik egy adott módon, vagy azért válhat problematikus az adott tevékenysége, mert a társadalmi magánvalóságra vonatkozó (még ha nem is történeti társadalomtudományi – ezzel kapcsolatban a szerző megengedő –, de legalábbis kontextuális) reflexió munkát vagy nem végezte el, vagy nem „jól” végezte el. A könyv illetően leleplezéseinek azonban meglehet az a veszélye, hogy evakuálja annak a feltételezésnek a pusztá lehetőségét, hogy márpedig: mi van akkor, ha az, amit a pedagógus csinál, az éppenséggel eleve egy önreflektív reflexió eredménye? Mindjárt mondok erre egy-két példát.

Itt csak arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy az, amit a szerző felkínál a pedagógusok számára (hogy nézzük meg mi van a dolgok mögött), azt pont mintha a pedagógusokkal kapcsolatban nem juttatná érvényre elemzéseiben: a pedagógus – mint sajátos osztályviszonyba szorult munkás, és egyben gondolkodó és alkotó szubjektum – helyzetének nem ás a mélyére, nem néz mögé. És viszont, ha nem találja meg az általa keresett reflexió szint pedagógiai reflektálódását, akkor – nekem úgy tűnik – túl elhamarkodottan középosztálybeli ideológiának *könyveli* el, amit lát. És így a könyv azt kockáztatja, hogy abban, amit ő (mint könyv, s mint önálló pedagógiai performativitással bíró szöveg) a saját pedagógiájában csinál, az azzá lesz, amire a kritikája irányul. A könyvben szereplő gettóiskola (Kálvin) kapcsán olvashatjuk, hogy „az osztályra reflektálás sokkal erősebb volt a Kálvinban. Itt a tanárok már sokkal inkább gondolkodtak és beszéltek az iskola és a gettó társadalmi kontextusáról. Az elkülönülésre magára is reflektáltak. [...] A nagyobb reflexió, a nagyobb rálátás azonban nem jelenti azt, hogy a kiindulópont ne középosztálybeli lett volna itt is.” (165. oldal)

A gettóiskola tanárainak „összeközéposztályosozása” azért is lehet elhamarkodott, mert a középosztálybeli ideológia ugyebár a köztes–közvetítő osztály tudatára, önképére vonatkozna; csakhogy az osztályközvetítés (a professzionális menedzseri osztály) elméleti keretében (lásd például Éber, 2020) szerintem azért kerülnek a pedagógusok is ebbe a kategóriába, mert az elméletet kidolgozó Ehrenreichék a világrendszer centrumából írják azt; a félperiféria intézményeiben, és kifejezetten a félperifériás gettóiskolában dolgozó tanárokat semmiképp nem mondanám „PMO”-nak, vagy elképzelt pozíciójukat illetően „középosztálybelinek”.

\* \* \*

Azért merek ilyen határozott kijelentéseket tenni, mert a szerzővel nagyjából egyidőben én is ugyanebben a gettóiskolában kutattam, és sok esetben épp a fenti megállapítások ellenkezőjét láttam: nevezetesen, hogy a pedagógusok tevékenységében a szerző által azonosított „középosztálybeli ideológiai mintázat” sokszor nem a kiindulópontja, hanem épp az *eredménye* a nagyobb rálátásnak, érzékenyebb reflexiónak, s így talán az már nem is nevezhető sem középosztálybelinek, sem ideológiának.

A könyv megállapításával ellentétben én pont azt láttam, hogy a pedagógusok számára a gettó nem egy távoli hely, még akkor is, ha ritkán jártak oda. Sokan közülük pontosan látták és értették a rendszer által megra-

bolt, kisémmizett, kiszipolyozott életek meghatározottságait és a mindennapi túlélés küzdelmeinek nyomorát, hiszen a gettóiskolára gyakorlatilag leküzdhetetlenül ráomlik a struktúra. Viszont meglátásom szerint a pedagógusok ezt a helyzetet nem feltétlenül abból az alapállásból értékelték, hogy akkor ehhez képest mégis „hogyan segítsék a gyerekeket középosztályivá válni (változtatni a habitusukon is), mert ez fogja elősegíteni társadalmi előmenetelüket” (167. oldal).

Szerintem a kiindulópont sokszor inkább az volt, hogy a gettóiskola saját strukturális helyzetéből fakadóan és a társadalmi rögzültség betonszilárdsága miatt ez a feladat (a középosztályivá nevelés, kiemelkedés) nem lehet reális cél és elvárás (például már az örömműnnp volt, ha egyesek szakiskolába kerültek). Ennek a belátásából jutottak a pedagógusok közül többen arra a következtetésre, hogy nagyjából az egyetlen pedagógiai gesztus, amit tehetnek a gyerekek mindennapi küzdelmei közepette, hogy megpróbálnak egy másik világot teremteni nekik, amiben akad némi csönd, kedves tekintet, feltétel nélküli figyelem, satöbbi – szóval olyan dolgok, amivel az utca és az informális munka vadgazdasága kontextusában lehet, hogy soha többé nem találkozhatnak majd ezek a gyerekek. Lehet, sőt biztos, hogy ez nem hagyományos értelemben vett kritikai pedagógiai praxis, de azt mondom, lehet, hogy annál pedagógiaibb hozzáállás.

És e tekintetben azzal is erősen vitatkoznék, hogy „a legfőbb pedagógiai attitűdnek szánt szeretetteljes és gondoskodó figyelem azt is szolgálhatja, hogy elkerüljék a tanulók társadalmi valóságára való reflektálást” (222. oldal). Szerintem épp arról van szó, hogy a tanulók és a pedagógiai helyzet társadalmi valóságára való reflektálás vezet oda, hogy a legfőbb pedagógiai attitűd a szeretetteljes és gondoskodó figyelem marad.

\* \* \*

Végezetül szeretnék felvillantani egy pár olyan „esetet” a könyvből (kedvcsinálási szándékkal is), amelyekben talán elég jól tetten érhető az a kockázat, ami a könyv ideológiakritikai pozíciójából következik, és amely képes lehet kihúzni a pedagógusok önhatalmú, szerzői cselekvése alól a talajt.

#### 1. Amikor a reflexió nem igazán változtat a pedagógiai helyzeten

„Az egyik fiú arról mesél, hogy a bátyja vesz neki Playstationt, és azzal fog mindig játszani, amikor nem lesz itt a suliban. Anna elmondja, hogy ez miért nem biztos, hogy jó (nem tesz jót a sok játszás), s a fiú kicsit finomítja a történetet: azt mondja, hogy igazából majd néha játszik csak vele. (TNK 2018. 06. 05.)” (184. oldal)

A szerző szerint itt végső soron a gyerekeknek kell alkalmazkodnia a pedagógus középosztálybeli értékvilágához, ami az ő jobb társadalmi pozíciójából fakad. A pedagógus képtelen arra reflektálni, hogy mi van akkor, ha a gyerek épp az alkoholista szülei elől (ezt ugyebár nem tudjuk, a szerző maga mondja ki, hogy nem ismerte meg a fiú háttérét) menekül a játék világába... Mondjuk virtuális karaktereket gyilkolni? – tenném itt fel a kérdést.

Az a gondom ezzel, hogy egyrészt semmit nem változtatna az itt szereplő (szerintem amúgy kívánatos és jogos) pedagógiai gesztuson az, ha látnánk a „gyermek és PS-e” társadalmi háttérét. Mert valóban, nem tesz jót a virtuális kaland, kicsi se, sok se; pláne a gyerekeknél, akik amúgy is rengeteget nyomogatják okostelefonjaikat, a gettóban is. Nem értem, hogy ez miért középosztálybeli habitus. Másrészt pedig, miután a gettó politikai gazdaságában a Playstation az informális viszonyok és státuszpozíciók, s így a pénz megteremtésének eszköze is, ezért, ha már tényleg kritikai reflexiót várunk el ebben a helyzetben a pedagógustól, akkor annak erre a sajátos áruformára és az általa kialakított „árkapcsolásokra” kellene vonatkoznia.

Ugyanez igaz a könyv azon esetére, amikor az igazgatónő a „kítettottságról” próbálja lebeszélni a 6. osztályos lányokat, felmutatva nekik az autonómia, a saját életünk fölötti hatalom értékét. A szerző szerint itt is az a helyzet, hogy az igazgatónő nem reflektál arra, hogy a lányok társadalmi helyzetében ez egy túlélési stratégia is lehet. De megint hadd kérdezzem meg: ez mit változtat a pedagógiai gesztuson? Megint: kívánatos és jogos az

igazgatónő intenciója. Ráadásul az, hogy kitartottként „túl lehet élni”, egyszerűen nem igaz, elég, ha csak a nagyon fiatalon anyaotthonba kerülő lányokra gondolunk.

### *Amikor a reflexiós kényszer túltolja a reflektálást*

Az alsós fiúkhöz viszont beáll egy kislány focizni. Nagyon ügyes. Látszik, hogy tud focizni. Rá is kérdezek Kati-nál erre. Miközben nekem mesél, mikor a kislány agresszív lesz, rászól: „Csak nőiesen!” Kati nekem (ironikusan): „Néha próbál lányosan öltözni... Nagyon jól focizik, de az anyja nem engedi focizni, mert az nem lányos. Hiába beszéltem már vele többször. A fiúk beveszik, elfogadják, de mondák neki: »Kati néni, ciki, mert kenterbe ver minket, fiúkat.«” (245. oldal).

A szerző megfajta szerint a tanár saját „középosztálybeli értelmiségi (liberális) ideológiai mintái” miatt (azt nem tudjuk meg, hogy ezt a pedagógus honnan szívta magába) nem képes reflektálni arra, hogy a szegregáltumbeli anyukának mérlegelnie kell a család és a szomszédság nemi normákra vonatkozó keretezéseit és a többit. De itt nem lehet, hogy pusztán annyiról van csak szó, hogy: van egy kislány, szeret focizni, az anyuka nem szeretné, ha focira járna, a pedagógus megpróbál vele párszor beszélni, de az anyuka nem engedi, és hát... oké, nem engedi, akkor nem jár, focizik majd kint a fiúkkal. Nem látom a történeti társadalomtudományi többletet ebben a helyzetben és nem is szeretném. A pedagógus miért ne próbálkozhatna ilyen gesztusokkal? Miért kéne csípőből elfogadnia, hogy a szülő mit szeretne és mit nem? Szerintem ezzel épp a pedagógus saját szerzőisége tétetik zárójelek közé nagyon keményen.

### *Amikor a nem-reflektív konkrétan reflektívebb*

„A tanáriba margarinnal megkent kalácsokat hoznak adományként. Egy tanár elkezdi hosszan a margarin egészségtelenségéről értekezni (a hidrogénezett növényi zsírok miatt). A gyerekek leginkább persze örülnek, hogy finomat kapnak. (TNK 2018. 06. 05.)” (189. oldal)

A szerző elemzése szerint a pedagógus osztálypozíciójában sokkal több lehetősége van arra, hogy ilyen absztrakt dolgokon morfondírozzon és közben eszébe se jusson, hogy legalább van mit ennie ezeknek a gyerekeknek. De mi van, ha pont ez, hogy „legalább van mit ennie” egy sokkal kevésbé reflektív nézőpont, mint az, amit a pedagógus hoz be, hogy konkrétan milyen mérgekkel tömi tele ezeket a gyerekeket a táplálék rendszerbe ágyazott makroökonómiája. Ebből sokkal inkább látok kibonthatónak egy rendszerkritikus reflexiót, a kapitalizmus perverz gasztronómiájának és az étel áruformájának lényegére vonatkozóan (mert ettől a gyerek és a pedagógus is egyaránt szenved), mint abból, hogy vannak, akik éheznek – amiből őszintén szólva egy lépéssel könnyebb eljutni az adomány-kultúra liberális nyugópontjára, például.

### *Amikor a reflektivitás lesz a nem-reflektivitás álcája*

A könyvben alig van példa arra, amikor valami kívánatos vagy csak méltánylandó dolog lenne. Az egyetlen olyan helyzet, amikor még a szerző is kevésbé kritikus, egy zenei foglalkozásra vonatkozik, ami persze megint „középosztályi”, de „a foglalkozás vezetője nyitott volt arra, hogy ezekre a perspektívákra reflektáljon” (192. oldal). Na mármost itt egy olyan szervezetről van szó, ami egy nagyban a nyomorcircusz művészeti iparára épülő centrum-béli alapítványi franchise, posztkoloniális reflexekkel és a megmentői szerepjáték összes kártyájának kijátszásával.

De legalább a franchise alkalmazottja, a foglalkozás vezetője reflektált erre. És akkor mi van? – tenném fel itt a kérdést. Attól még, hogy valaki reflektál valamire, az nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban erről ne feledkezne el (tudja, oszt mégis teszi), erre akartam fentebb utalni az ideológiai kritikai helyzet kifícamodásával kapcsolatban. A

globális nagyvállalatok is reflektálnak a klímaváltozás katasztrófájára, mégsem hullajtunk örömkönnyeket a gyönyörű, környezetbarát, lebomló zacskóinkkal kezünkben a szupermarket pénztára előtti sorban állva.

\* \* \*

Azért tartottam fontosnak leírni ezeket, mert a könyv méltatását (amit feltétlen megérdemel) többszörösen megtettem. Ezek olvashatóak a Taní-Tani Online és a MÉRCE felületein. És többek között szeretnék ezekkel a kritikusabb szempontokkal is hozzájárulni a vitához és a könyv népszerűsítéséhez is, aminek elolvasását mindenkinek szívből ajánlom!

## *Irodalom*

---

1. Althusser, L. (1971). *On the Reproduction of Capitalism: Ideology and Ideological State Apparatuses*. Verso Books.
2. Bálint, M., Gubi, M., & Mihály, O. (1980). *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó.
3. Bockman, J. (2012). A neoliberalizmus politikai projektjei. *Fordulat: Társadalomelméleti Folyóirat* (2), 62–73.
4. Borbély, A. (2024). Kritikai pedagógia a félperiférián.  
<https://merce.hu/2024/11/26/kritikai-pedagogia-a-felperiferian/>
5. Éber, M. Á. (2020). Hogyan értelmezzük a tőkés és a bémunkások között elhelyezkedők osztályhelyezeteit? – Barbara és John Ehrenreich koncepciója a professzionális-menedzseri osztályról. *Eszmélet*, 37(127–128), 234–248.
6. Karikó, S. (2006). A nevelés mibenlétéről: nevelésfilozófiai kiindulópont. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(5), 3–15.
7. Kiss, V. (2011). *Marx & Ideológia*. L'Harmattan Könyvkiadó.
8. Kiss, V. (2018). *Ideológia, kritika, posztmarxizmus: A baloldal új korszaka felé*. Napvilág Kiadó.
9. Larrain, J. (1983). *Marxism and Ideology*. The Macmillan Company.