

Pedagógusképző Műhelye 1995 óta tart iskolaválasztási tanácsadást karitatív jelleggel, állami támogatás nélkül. Ez a szervezet adta ki már kétszer a „Hová adjam” című kiadványt, amelynek célja hasonló, mint a most bemutatott köteté, amelyben azonban a szülők kérdéseire válaszolnak konkrét iskolák vezetői (összesen harminc iskola Budapesten), és ezek a válaszok vannak táblázatba szerkesztve. Másik hasonló kiadvány az egy-egy konkrét iskola rövid leírását tartalmazó Alapítványi és Magániskolák által évek óta rendszeresen kiadott „Magániskolák almanachja”, ami azonban nem lép fel azzal az igényvel, hogy pedagógia, pszichológiai és közoktatás-történeti megközelítést alkalmazzon.

A most ismertetett kiadvány felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolaválasztás fontos aktus, valamint arra, hogy a szülők ebben segítséget igényelnek. Ezen túlmutat azonban: olyan gyűjtése és rendszerezése a világon eddig megjelent és máig is élő pedagógiai alternatíváknak, ami a felsőoktatásban dolgozók, a pedagógusok és egyéb érdeklődők számára is fontos, érdekes és informatív lehet. Olyan kiadványnak vélem, amelynek magyarul történő megjelenése – természetesen átszerkesztve, bizonyos részeket kihagyva, esetleg magyar alternatívákat is beleépítve – itthon nagy sikert aratna.

(Ronald E. Koetzsch: *The Parent's Guide to Alternatives in Education*. Boston, Shambala Publications, 1997.)

Czike Bernadett



KÍSÉRLET EGY POSZTMODERN KRITIKAI PEDAGÓGIÁRA

Kísértet járja be posztmodern világunkat – a nosztalgia kísértete. A kritikai pedagógia megelenedését jelző szöveggyűjtemény mintha ezt sugallná első olvasatra. Es persze azt, hogy napjaink – jobb híján posztmodernnek nevezhető – világállapota bizony olyan kihívásokat, feszítő kényszerűségeket jelent, melyeknek megfelelni komoly feladatot jelent azon eszmei áramlatok számára, melyek nem kívánnak még a múzeumok polcaira kerülni.

A kritikai pedagógia semmi esetre sem kíván így járni. A *Critical Pedagogy Reader* című szöveggyűjtemény is azt hivatott megmutatni: a

kritikai elmélet frissebb, mint valaha, érzékeny az új kihívásokra, képes az új kérdésfeltevésekre, és itt-ott még újfajta válaszlehetőségeket is kínál. Ennek szellemében szerkesztői arra vállalkoztak, hogy rövid bepillantást engedve a dicső múltba, napjaink pedagógiai kihívásait a kritikai elmélet hagyományaira támaszkodó módon elemző írásokat gyűjtsenek csokorba, bepillantást engedve abba az eleven kutatói világba, mely a kritikai pedagógia műhelyeit napjainkban jellemzi. És erre oly módon vállalkoznak, hogy egyidejűleg kívánnak egyfelől a kritikai elméletet ismerők számára az elmélet új hullámáról tájékoztatást adni, másfelől a kritikai elméletet nem ismerők – például egyetemi hallgatók, pedagógusjelöltek – számára tankönyvként bevezetést nyújtani az elmélet átfogó megismeréséhez. (A tankönyvszerű funkcionalitást szolgálják a kiváló összefoglalók a fejezetek bevezetőiben, az olvasátfeldolgozást megkönnyíteni hivatott tematikus kérdések és a további tájékozódást segítő olvasmányajánlatok.)

A koncepció tehát érthető, de máris elbizonytalanító. Tudományos igényű mű és tankönyv, az elméleti gyökereket bemutató és a kortárs életvilág gyakorlati kérdéseire reflektáló kötet – nem hoz-e magával ez a széles körű feladatvállalás túlzott és minőségrontó kompromisszumokat?

A kérdés megválaszolásához az lesz talán a leginkább célravezető, ha sorra vesszük a könyv nagyobb egységeit, és ezeket tekintjük át először.

A kötet a kritikai pedagógia klasszikusainak esszéit tartalmazó fejezettel indul. E fejezet volna hivatott a kritikai pedagógia teoretikus alapjainak felvázolására, illetve arra, hogy bepillantást nyújtson olyan klasszikus művek fogalmi világába és érvelési stílusába, mint amilyen *Paulo Freire Pedagogy of the Oppressed*-je, mely az autoritív vonásokkal bíró tanár-diák viszony kritikai elemzése mellett a tudás történeti jellegére világít rá. A teoretikus alapok elővezetésére *Henry A. Giroux* vállalkozik, aki bemutatja a Frankfurti Iskola és a kritikai elmélet történetét, illetve elemzi a kritikai elmélet néhány alapvető fogalmát, így a racionalitás-problémát, a kultúra problematikáját, a mélylélektani megközelítés sajátosságait. A Frankfurti Iskola kissé tendenciózus olvasatának tarthatjuk azt, amely Jürgen Habermas-szal lezárul, különösen egy olyan kötet esetében bántó ez az elnagyolt megközelítés, mely céljának tekinti a naprakész kérdésekre való reagálást. Ha kérdéseink



naprakésznek, miért engedjük csak a teória múlt századi nagy klasszikusait szóhoz jutni? Adorno, Horkheimer és Marcuse valóban nem mellőzhető figurák a kritikai elméletnek, hiszen munkásságuknak köszönhető olyan fogalmak megalkotása, mint a negatív-dialektika vagy az instrumentális ész, de nemcsak a kritikai pedagógia él és virul, hanem maga a – széles értelemben felfogott – Frankfurter iskola is reagált a változásokra. Hogy mást ne említsek, gondoljunk csak a Habermas-tanítvány Claus Offe kiváló elemzéseire az osztályszerkezet átalakulásáról, vagy Axel Honneth vizsgálataira a társadalmi csoportok képződésének formáiról.¹ (Ezen túlmenően úgy gondolom, a történettel kapcsolatban illő lenne megemlékezni Lukács Györgyről, akinek művei nélkül a Frankfurter Iskola eszméi elképzelhetetlenek...) És miért nem kerülhet a kötet teoretikus megalapozást nyújtani kívánó fejezetébe olyan írás, mely a Frankfurter Iskola klasszikusaitól származik – miért elgedtek meg a szerkesztők egy összefoglaló írással?

A második részben a kritikai elmélet olyan klasszikus kérdései merülnek fel, mint a gazdaság és az osztály-probléma, illetve mindezek tükrében az iskoláztatás problémái. A modernista jellegű elemzések arra irányulnak, hogy az „osztály” központi elemzési kategóriája mentén bemutassák a szabadság fogyasztói opcióvá válásának folyamatát (*Henry A. Giroux: Education Incorporated?*), a profit hajszolásának hatását a munkások alapvető gazdasági és társadalmi jogaira (*Alex Molnar: What the Market Can't Provide*), illetve a leegyszerűsítő megfontolásokon alapuló behatároló identitáspolitikák hatását (*Peter McLaren: Revolutionary Pedagogy in Post Revolutionary Times*).

A következő három fejezet olyan témákat tárgyal, melyek valóban újdonságnak számítanak a klasszikus kritikai elmélet kérdésfelvetéseire képest, illetve központi szerepet játszanak napjaink posztmodern diskurzusában. A faji meghatározottság, a rasszizmus, a nemi és szexuális sajátosságok, a nyelvi és kulturális beágyazottság problémái kerülnek terítékre. A posztmodern nézőpont sajátossága, hogy ebben a részben határozott erőfeszítést tesznek a szerzők, hogy olyan distinktív perspektívát tudjanak elfoglalni, mely lehetővé teszi az esszencialista identitás-teória elkerülését. Ezeknek a témáknak a kritikai tradícióban nem, sokkal inkább a feminista

diskurzusban találhatók előzményei, de ez a diskurzus nagyon erősen lehatárolt, és emiatt sokak számára idegen, megközelíthetetlen gondolati világ maradt. Ezeknek a korlátoknak lebontására tett igen érdekes kísérlet a témák kritikai-elméleti szemszögéből történő megközelítése. Olyan teoretikus keret létrehozására tesznek a szerzők erőfeszítést, mely kilép a korai feminizmus világából, és új – igen érdekes – módon nyújtja analizisét a nemi, faji, iskoláztatási kérdések összefüggéseinek, illetve a testi-biológiai alapú identitás-meghatározás problémájának (mint az egyetlen, szilárdságát többé-kevésbé megőrizni képesnek látszó, identitás-megalapozási lehetőségnek).

Különösen érdekes a nyelv és az írásbeliség kérdéseinek analízise. A radikálisan szemlélt írásbeliség itt ugyanis messze többet jelent, mint pusztán képességet valamely szöveg dekódolására. Az írásbeliség a kritikai elmélet kontextusában a személyes és társadalmi emancipáció folyamatává válik, ahol a nyelv, a nyelvhasználat fejlődése a kritikai képesség fejlődését jelenti azaz a lehetőségek és adottságok tudatává és analizisévé változik (*Robert E. Peterson: How to Read the World and Change It*).

A hatodik fejezetben a kritikai elmélet osztálytermi összefüggései állnak a vizsgálat középpontjában. Pedagógia és humánus, kultúra és tantermi viszonyok, illetve az új technológiai felfedezések kérdéseinek elemzéseire kerül itt sor.

A hetedik fejezet a kontextust kibővíti, és a tanítás és társadalmi átalakulás lehetséges összefüggéseit kutatja. Kiindulópontja az a nézet, hogy a tanárok (tudatos és tudattalan viselkedésük, kommunikációjuk stb.) diákjaik számára „leckék”: olyan szövegek, melyek elsajátítása elősegíti a társadalmi viszonyok – különösen a hatalom – újratermelését. Ennek tudomásulvétele nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy megismerjük magunkat tanárként (*Lee Anne Bell, Sharon Washington, Gerald Weinstein and Barbara Love: Knowing Ourselves as Instructors*), illetve hogy felismerjük azokat a félelmeket, melyek a társadalmi viszonyok újjátermelésének tradicionálisan bevált útjairól való letérést kísérik (*Ira Shor, Paulo Freire: What Are the Fears of Transformation?*).

Ha a fejezetek elkülönített vizsgálata után most arra vagyunk kíváncsiak, milyen átfogó képet alakíthatunk ki magunkban a kritikai pe-

¹ Például: Claus Offe: *Arbeitsgesellschaft: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven*. Frankfurt; New York: Campus Verlag, 1984.; Axel Honneth: *Elismerés és megvetés: tanulmányok a kritikai társadalomelmélet köréből*. Pécs, Jelenkor, 1997.

dagógiáról a kötet alapján, az első lépés az lehet, hogy megkíséréljük megválaszolni a kérdést: Mit jelent a kritikai pedagógia – illetve mit jelent *ma* a kritikai pedagógia?

Máris közelebb jutunk a kérdés megválaszolásához, ha rápillantunk arra az idézetgyűjteményre, mely a kötet első lapjain megjelölni hivatott a szöveggyűjtemény szellemi kontextusát, feltárva vállalt gyökereit. John Dewey-től Ivan Illich-ig és Paolo Freire-ig terjedő lista igazít el bennünket, és azonnal rávilágít arra, hogy az a szellemi tér, amelyben a kritikai pedagógia definiálja magát, korántsem homogén. A demokratikus iskoláztatás ideáljára irányuló hitek és gyakorlatok mindenféle koherenciát nélkülöznek. A kritikai pedagógia ezeknek a divergens nézeteknek és perspektíváknak keretet és egyfajta koherenciát adó szellemi képződmény volna tehát. Filozófiai alapelvei heterogén ideák – nincs formula, vagy homogén rend, amely meghatározná a kritikai pedagógia tulajdonképpeni mibenlétét. De éppen ez a heterogenitás adja lényegét, konstituálja kritikai természetét, így emancipatorikus, demokratikus funkcióját.

Úgy is fogalmazhatnánk, a kritikai pedagógia összeköti a radikális társadalmi gondolkodás örökségét a progresszív pedagógiai mozgalmak hagyományával. Megfér ebben a gondolati mezőben John Dewey, aki a pragmatista filozófiát terjesztette ki a közösségek problematikájának irányába, Freire, aki a hatalom, a kultúra és az elnyomás kérdését elemezte az iskola kontextusában, Gramsci, aki szerint az oktatás konzerválja a hatalmon lévők hatalmát azáltal, hogy arra szocializálja a diákokat, hogy a fennálló rendet támogassák, még ha ez nyilvánvaló ellentétben van is saját osztályérdekükkel. Foucault, akinek írásai a társadalomban igazként elfogadott relativizálásával, historizálásával, a fennálló hatalmi struktúrával való összefüggésbe hozásával foglalkoznak. A Frankfurter Iskola, melynek munkássága a világban létező elnyomó körülmények ellen, az emancipatorikus folyamatok elősegítése jegyében jellemezhető.

A Frankfurter Iskola középponti témái meghatározzák a kritikai pedagógia hagyományos kérdésseltevéseit. Ezek közül a talán legfontosabbak: 1) A *kulturális politika*, vagyis a kulturálisan marginalizáltak és a gazdaságilag kiszorított diákok felemelése az iskolán keresztül. Ez együtt jár az elnyomást fenntartó tradicionális teóriák, osztálytermi struktúrák kritikai analízisével, annak vizsgálatával, hogyan egyesíti az iskola a tudást a hatalommal, hogyan termeli

újra az aszimmetrikus hatalmi kapcsolatokat. 2) *Politikai gazdaságtani* vizsgálata leleplezni hivatott azt a közkeletű hitet, hogy az iskola egyenlő esélyeket nyújt mindenkinek. Meg kívánja mutatni azt, hogy az iskola a domináns osztály érdekeit képviseli, a fennálló viszonyokat konzerválja. Azt, hogy kultúra és osztály lényegileg összekapcsolt és elkülöníthetetlen az iskolák mindennapi életében. 3) *A tudás történetiségének* elve szerint minden tudás történeti kontextusban létezik, és ez a kontextus ad értelmet az emberi tapasztalatnak. Nincs nem-emberi történeti realitás. Ebből következően, ha az ember magát történeti szubjektumként fogja fel, megérti, hogy egy állapot, melyet emberek hoztak létre, emberek által meg is változtatható. 4) Ellentétben a tradicionális pedagógiával, mely a biztonság, a bizonyosság növelésére hivatott, a technikai kontroll kialakítására és képviseletére, a kritikai pedagógia a *tudás dialektikus képét* képviseli, mely felfedi a kapcsolatot objektív tudás és kulturális normák, értékek és társadalmi standardok között. 5) *Az ideológia és kritika* problematikája a fennálló konzerválására és megváltoztatására irányuló hatások erőtereként értelmezett szellemi világ elemzését teszi lehetővé. 6) A társadalmi kontroll folyamata, a *hegemonia*, morális és intellektuális vezetés formájában jelenik meg. A kritikai elmélet feladata ezzel összefüggésben az aszimmetrikus hatalmi relációk definiálása. 7) A Frankfurter Iskola alapvető belátása a *teória és a praxis* lényegileg kapcsolt volta, ami a tudás dialektikus képéből fakad. Minden teória a kritika tárgya, az analízisé, mely az emberi interakciókban közvetítődik, leginkább demokratikus hatalmi relációk között. 8) A reflexió és az akció alapja a dialógus. Dialektikus viszony, ahol lehetővé válik, hogy a résztvevő felek megértsék egymást és tanuljanak egymástól.

Ezek a hagyományos vizsgálódási területek élnek tehát tovább igen határozott formában, de kiegészülve olyan markáns kérdésekkel, melyek egy része a posztmodern diskurzusból, más része a kritikai pedagógiát illető különböző forrásokból kiinduló bírálatokra adott válaszokból ered. Ezért kaphatnak olyan fontos helyet az új hullám vizsgálataiban a nem, a szexualitás, a nyelv, a faj, a racionalitás emancipatorikus hatásainak visszásságai, Freud és a mélylélektani identitás-meghatározás ellentmondásai, az elitizmus következményei.

Vagyis napjaink kritikai pedagógiájáról olyan kép formálódik, mely szerint ez a gondolati áramlat valóban eleven, értékes tradícióit meg-



örizni képes, de a posztmodern kihívásoknak megfelelni kívánó, sokszínű és vonzó eszmei rendszer semmi esetre sem tekinthető nosztalgikus kísérletnek.

Végső következtetésül tehát azt mondhatnánk: a kísérlet a végrehajthatatlannak tűnő feladat megoldására *szinte* sikerül. A kötet vállalásainak jó része teljesül. Bizonyos kompromisszumok mellett egy tartalmas, és ami fontos, nagyon használható mű született. Semmiféleképpen nem könnyű olvasmány – nem árt, ha a kritikai elmélettel és kritikai pedagógiával való foglalkozásnak vannak bizonyos előzményei, de igen értékes referencia-könyv, melynek egyes fejezetei vagy egyes szövegei a tájékozódást nagymértékben elősegítik.

(*Antonia Darder, Marta Baltodano, and Adolfo R. Torres [eds]: The Critical Pedagogy Reader. London, Routledge Farmer, 2003.*)

Fenyő Imre



RENDSZERVÁLTÁS VERSUS RENDSZERVÁLTOZÁS?

A politikai-gazdasági rendszer átalakulását követően folyamatosan végrehajtott, kisléptekű reformok után, a felsőoktatási kormányzat elérkezettnek látta az időt, hogy a magyar egyetemi-főiskolai szektort gyökeresen átalakítsa. A szakmai körökben egyszerűen csak *Bologna-folyamat*ként emlegetett akadémiai reform előestéjén jelentette meg az Akadémiai Kiadó Barakonyi Károly professzor *Rendszerváltás a felsőoktatásban – Bologna-folyamat, modernizáció* című könyvét. Nem kell mélyen szakmabelinek lenni ahhoz, hogy kijelenthessük: a legjobbkor, szinte az utolsó pillanatban!

A könyv szerzőjének témában való hitelessége megkérdőjelezhetetlen; a több évtizedes egyetemi tanári múlt, a stratégiai menedzsment, felsőoktatási menedzsment terén megjelentetett kutatási eredmények, vagy a Pécsi Tudományegyetem Rektoraként végzett napi gyakorló egyetem-vezetői tevékenység egyaránt predestinálták Barakonyi professzort a téma első, magyar nyelvű monográfiájának megírására. A könyv két vonulatát tekintve is alapvetően úttörőnek tekinthető: egyrészt kitűnően szerkesztett „*fogalomtár*”, melynek segítségével

lehetősége nyílik az akadémiai szektorban dolgozó vezetőknek végre közös nyelven tárgyalni; másrészt tartalmazza néhány hatékony *kilábalási stratégiák* felvázolását is, segítve ezzel az eddig el nem készült, vagy komolyan át nem gondolt egyetemi, illetve kari fejlesztési tervek, stratégiai tervek kidolgozását.

A mintegy 350 oldalas könyv – a *Bevezetéssel*, illetve *Záró gondolatokkal* együtt – 11 fejezetben tárgyalja a felsőoktatási rendszerváltás szükségességét, ennek kiváltó okait, meghatározó tényezőit, illetve lehetőségeit. Az igényes kiállítású monográfia gazdag irodalomjegyzéket, ezen belül is bőséges internetes hivatkozást tartalmaz, segítve a témát esetlegesen továbbgondoló olvasók helyzetét.

A célok felvázolását követően a II. és III. fejezet (*Egyetemi hagyományok*, illetve *Változó világunk*) az európai, ezen belül is a hazai egyetemek múltját, illetve a közvetlen közelmúlt világtendenciáit ismertetik. A globalizált világot befolyásoló megatrendek, az Európai Unió kialakulása, illetve az európai térség versenyképességének növelésére tett erőfeszítések mind az akadémiai reform szükségességét magyarázó tényezőkként jelennek meg.

A IV. fejezet (*A Bologna-folyamat kibívásai*) dokumentumok gyűjteménye, illetve magyarázata. Talán kicsit meglepő lehet, hogy a Magna Charta Universitatum, vagyis az európai egyetemek rektorai által ünnepélyesen aláírt deklaráció nem itt, hanem a korábbi részben kapott helyet. Vélhetőleg a Szerző ezzel is hangsúlyozni kívánja, hogy az egyetemek erkölcsi-szellemi függetlensége mellett érvelő alapelvek nem, illetve nem feltétlenül illeszkednek azon intézmény-irányítási, egyetem-finanszírozási reformtörékvések közé, melyeket a Bolognai, Prágai, Grazi Nyilatkozatok, illetve a berlini miniszteri konferencia leginkább hangsúlyosnak ítélte.

A magyar felsőoktatás – bizonyos szempontokból – saját helyzete eddig is ismert volt az akadémiai szféra vezetése számára. Az V. fejezet (*Felsőoktatásunk és a Bologna-folyamat*) helyzetértékelése: a duális képzés problémái, az egyetemi oktatás és a gyakorlat sok esetben bántó különállása, az állami akarat megváltoztatására irányuló lobbitevékenységek mind-mind a jelenlegi helyzetet árnyalják. Ugyanakkor nem fedezhetünk meg arról, hogy a magyar felsőoktatás, vagy legalábbis egy jelentős része, a '90-es évek elején többé-kevésbé önerőből végrehajtotta a tartalmi megújulást (lásd pl. a társadalomtu-