



Tóth Tamás Május

Szembe.szeg – Proletár pedagógiai szemszögek

Absztrakt: A kritikai pedagógia egyfajta gondolati cselszövés. Amit jobb szeretek *proletár pedagógiának* hívni, mert ez elsősorban egy proletár perspektívájú pedagógia. Főleg abban az értelemben, ahogy az *operaismo* (és a tágabb workerizmus) hagyományában is a kapitalizmus rejtélyének nyitja a proletár szemszög. Azaz osztályunk, a munkásság látószöge, (*punto di vista operaio*, hiszen a rejtély, a „titok” – a fennálló rejtegetnivalója, lényege s kulcsa egyben, mondja Tronti –, valójában nem más, mint a proletariátus), amely a tőkét mint totalitást az annak maghaladásáért folytatott történelmi harc gyakorlati nézőpontjából ragadja tökéen (és ezzel közvetetten arra is célzok, hogy a workerizmus kritikai pedagógiai praxis *avant la lettre*). Olyan cselszövés, amely a tőkés nevelési viszony és annak intézményé (vagy diszpozitívummá) szerveződésének ellentmondásait nem megtagadni, feloldani, szintetizálni óhajtja, hanem – megint Tronti szavaival – megháborgatni és kiélezeni, ami által – ahogy Freire is tanította – nevén nevezhető lesz a valóság, és így újra miénk lehet a szó. Ezt a cselszövést, ezt a srégen látást, ezt a rézsútos látószöveget (ti., hogy a tisztánlátás lehetősége a „foltokon” keresztül nézvést lehetséges – mondja Žižek), szeretném bemutatni nagyon vázlatosan, de talán elég érzékletesen ahhoz, hogy bepillantassunk a pedagógiát ma alkotó konfliktusok repedésein, melyeken keresztül a pedagógia mély, belső ellentmondásai sejlenek fel.

Kulcsszavak: analóg, cselszövés, digitália, emuláció, Freinet, iskola, kötődés, kritikai pedagógia, pedagógia, praxis, profán, proletár, Rancière, szeparáció, szimuláció, telefon

I. rész: A profán, analóg iskoláról

Kedves pajtások!

Sokat gondolkodtam azon, hogy kísérleti pedagógiai legyen-e az előadás, hogy hozzak-e valamit mutatnivalóul, amit a konkrét praxistról gondolok. De ilyeneket nem erőltetnék szűkös időhorizontokon. Nekem meg semmi bajom nincs azzal, hogy én beszélek nektek, kissé egyirányúan, őszintén szólva elegendem is van a frontális reflektálatlan kritikájából, hiszen az alapvetően egy ősrégi tudás-demokratizációs, tudás-kollektívizációs módszer; mondhatni a történetmesélés kezdete óta tart, amiről például Walter Benjamin ír Nyikolaj Leszkov kapcsán oly szépen.[1]

Az volt a kérés, hogy a kritikai pedagógiáról beszéljek. De nem tudok a kritikai pedagógiáról beszélni csak úgy, ilyen kevés idő alatt, és nem csak azért, mert a kritikai pedagógiának oly sok eltérő irányzata van különféle politikafilozófiai irányultságokkal. Azt tudom most tenni, hogy a kritikai pedagógia tárgykörébe tartozó legnyomasztóbb kérdésekről gondolkodok előttem nyilvánosan, és megpróbálom ezen keresztül bemutatni, hogy szerintem mi lehet az a kritikai pedagógiai perspektíva, látószög.

Én azt gondolom, hogy kritikai pedagógia egyfajta gondolati cselszövés. Amit jobb szeretek *proletár pedagógiának* hívni, mert ez elsősorban egy proletár perspektívájú pedagógia. Főleg abban az értelemben, ahogy az *operaismo* (és a tágabb workerizmus[2]) hagyományában is a kapitalizmus rejtélyének nyitja a proletár szemszög. Azaz osztályunk, a munkásság látószöge, (*punto di vista operaio*, hiszen a rejtély, a „titok” – a fennálló rejtegetnivalója, lényege s kulcsa egyben, mondja Tronti[3] –, valójában nem más, mint a proletariátus), amely a tőkét mint totalitást az annak maghaladásáért folytatott történelmi harc gyakorlati nézőpontjából ragadja tökéen (és ezzel közvetetten arra is célzok, hogy a workerizmus kritikai pedagógiai

praxis *avant la lettre*).

Olyan cselszöveg, amely a tőkés nevelési viszony és annak intézményé (vagy diszpozitívummá) szerveződésének ellentmondásait nem megtagadni, feloldani, szintetizálni óhajtja, hanem – megint Tronti szavaival – megháborgatni és kiélezni, ami által – ahogy Freire is tanította – nevén nevezhető lesz a valóság, és így újra miénk lehet a szó. Ezt a cselszöveget, ezt a srégen látást, ezt a rézsútos látószöveget (ti., hogy a tisztánlátás lehetősége a „foltokon” keresztül nézvést lehetséges – mondja Žižek[4]), szeretném bemutatni nagyon vázlatosan, de talán elég érzékletesen ahhoz, hogy bepillantassunk a pedagógiát ma alkotó konfliktusok repedésein, melyeken keresztül a pedagógia mély, belső ellentmondásai sejlenek fel.

Ezek a konfliktusok (és az általuk regisztrált ellentmondások) konstitutívak, mert általuk jön létre a pedagógiai gondolat mai horizontja: a pedagógiai képzelőerő határait jelölik ki mint ontológiailag performatív struktúrák, tehát önmagukban csinálnak valamit a pedagógiai valósággal. Sokszor összeférhetetlen perspektívákat tárnak elénk, amelyek között nem lehetséges szintézis vagy közvetítés, nem lehet áthidalni őket valamiféle mindenben felülkerekedő narratívával. Mindössze annyit tehetünk, hogy megháborgatjuk és kiélezzük őket.

A pedagógiát keresztül-kasul szelik efféle alkotó jellegű konfliktusok. Ilyen például az, amikor az iskolát egyfelől egy válságokkal és kudarcokkal terhelt régimódi és banális intézményként látjuk, és ezzel a válságnarratívával párhuzamosan, a társadalmi problémákra vény nélkül felírható, mindenható gyógyírként, sőt a „jövő zálogaként”. [5]

Ilyen ellentmondásos konfliktus-szerkezet még az iskoláztatás mint jog, és mint uralmi forma közti viszony. Ez a két perspektíva egyszerre van jelen az iskolával kapcsolatos diskurzusokban, pedig végső soron összeférhetetlenek: senki nem vonná kétségbe az iskoláztatáshoz való jog fontosságát, ugyanakkor mindannyian tisztában vagyunk az oktatás uralmi mechanizmusainak több száz éves történetével. E kritikákból kiindulva bizony le kellene mondanunk arról, hogy oktatáshoz való jogot és hozzáférést követeljünk mindenkinek. Ha pedig az iskolát közügynek tekintjük, amelyhez mindenkinek hozzáférést kell biztosítani, akkor már-már cinikus módon kénytelenek lennénk az iskolával kapcsolatos radikális kritikáinkat átmenetileg zárójelbe tenni a pedagógiai hétköznapi szintjén: ebből kiindulva kívánatosabbnak tűnhet, hogy a gyerek az iskolában legyen, akkor is, ha az egy szegregáló gettóiskola. Ezt a szociális munkások és gyermekvédelmi szakemberek is pontosan tudják, és a mindennapi gyakorlatban ettől az ellentmondástól szenvednek. Kénytelenek vagyunk folyamatosan változtatni a látószögünket a pedagógiai konfliktus-szerkezetben, hiszen tudjuk: nem várhatunk örökké az uralommentes oktatás aranykorára, mert a gyerekek a mindennapokban számolják a történelmi időt.

Most viszont szeretnék rátérni azokra a pedagógiai konfliktusokra, amiket történetileg meghatározónak gondolok a mai pedagógiára nézve. Nevet is adtam ezeknek, teremtő, valóságkonstruáló szerepük szerint. Aszerint, hogy ezek az alkotó jellegű konfliktusok (és az általuk keretezett ellentmondások) mit hoznak létre. Dialektikus módszertant fogok követni: először váltunk a konfliktus-szerkezetek nézőpontjai között, majd megvizsgáljuk, hogy az általuk rögzített ellentmondás „mit csinál”, végül pedig megkíséreljük megháborgatni annak valóságkonstruáló hatalmát valamicske pedagógiai cselszöveggel.

Vákuumállapot (beszopások)

Kötődés/szeparáció

Korunk iskolapedagógiai küzdelmeire különösen jellemző a „valóság” válsága, aminek a történeti kontextusa egyrészt a 19–20. század reformpedagógiai mozgalma, illetve a 20. század közepétől megerősödő kritikai oktatásszociológia, amelyekre most külön nem tudok kitérni. A konfliktus egyik oldalán a valóság követelését, sőt az élet követelését látjuk – ahogy láthattuk és hallhattuk is az utóbbi évek tüntetésein: az oktatás az életre készítsen fel, sőt, maga az oktatás legyen az élet. Az iskola ezek szerint nem közvetít naprakész ismereteket, nem „a nagybetűs Életre” nevel. Az iskola dolga pedig – mondják ők, én nem –, hogy az életre készítsen fel: adjon használható tudást, ami nem a kovalens kötés,

hanem az adóói ismeretek, például.

A konfliktus másik oldalán a valóság mint az iskoláztatásban a strukturálisan adott jelenik meg, ahogyan a valóság alattomosan bekúszik az iskolai életvilágokba és determinálja azokat, újratermelve a fennállót. Míg az előző látószögben az iskola úgy jelenik meg, mint a valóságtól csacsi mód elszakadt sziget, addig itt tükörképe a fennállónak.

Az itt keletkező ellentmondás szerkezeti alapja a tehát a kötődés/szeparáció konfliktusa. Amit ez az ellentmondás az állandó retorikai összekötések és leválasztások, visszakapcsolódások és szétkapcsolódások révén tesz, az az, hogy az iskola és társadalmi valóság dialektikus viszonyát kiüríti és így e viszony hiánygazdasága vákuumként működve „beszopja” a társadalmi cselekvők és intézmények sokaságát. Ez pedig az oktatási piac terebélyesedését is maga után vonja, amelyben egy teljes apparátushálózat szerveződik az iskola állítólagos valóságválságából következő modernizációs feladatok elvégzésére.[6]

E valóságmenedzsmentet végző apparátus egyrészt a társadalmi problémák „beiskolázása” köré szerveződik: az iskolákat (és a tanárokat) a legkülönbébb aktorok próbálják újracsatolni a valósághoz, és így alapvetően *nem* pedagógiai ügyek és kérdések pedagógiai feladattá válnak (pl. a munkaerőpiaci illeszkedés, a képviselői demokrácia megerősítése, az egyenlőtlenségek csökkentése stb.); ezzel párhuzamosan az iskola a pedagógiai problémák kiszervezésének és elrablásának egyre változatosabb formáival találja magát szemben, amelyekben az alapvetően iskolapedagógiai problémák *nem* pedagógiai ügyként merülnek fel. Ilyen, amikor az iskolai erőszak és agresszió (korántsem újkeletű) pedagógiai problémája hivatásos iskolaőrök rendvédelmi feladatoként jelenik meg; amikor tanulási- és magatartási zavarok kizárólag iskolapszichológiai problémaként merülnek fel, lenullázva a pedagógiai szempontokat; és ilyen az is, amikor az oktatási egyenlőtlenségek kérdését leuralja a szociológia és azt egy gyermekanyag-mérnökségi problémává redukálja, kiebrudalva erről a terepről is az iskolapedagógiát.

A vákuumhatás fogságából való felszabadulásnak egy lehetséges módja az lehetne, ha az iskola valósághoz való kapcsolódását a valóságtól való szeparáción keresztül gondolnánk el. Az iskolának épp az a lényege, hogy elszigetelődjön a fennállótól, azaz megszakítsa és felfüggeszse azokat a társadalmi-gazdasági-politikai logikákat, amelyek az iskolán kívüli világban meghatározzák a dolgok rendjét. Így az iskola a világ dolgait *profanálva* teheti közkinccsé.

Itt nemcsak arról van szó, hogy a kapitalizmusban a „dolog” (a munka, az áru, az érték stb.) szent (habár a kapitalizmus az első olyan szektás vallás, aminek hitélete permanens, hiszen oltárán nap mint nap szakadatlan áldozunk), hanem különösképpen arról, hogy a kapitalizmusban a profán és a szent elkülönülése a dolog formájává válik: ahogy az áruformában a személyek közötti viszony dologiként és a dolgok közötti viszony társadalmiként jelenik meg. A kapitalista vallás dolgai tehát emiatt a belsővé tett elválasztás miatt nem profanálhatóak, mondja Agamben,[7] és ezért „az új nemzedék politikai feladata a nem-profanálható dolog profanálása”,[8] ami nemcsak a dolgok hétköznapi, közhasználatba való visszakövetelését jelenti, hanem azok deaktiválását, hatástalanítását is azért, hogy a dolgok új használata váljon lehetségessé.

Ennek a deaktiválásnak a paradigmikus formája a játék, amiben persze visszaköszönnek a működésképtelenné tett dolog sajátosságai, de eredeti értelmüktől és a céljaiktól megszabadulva. Amikor a gyerekek főzőcskéset játszanak, az általában olyan közétkeztetési fantáziamunka, ami megszabadítja a konyhát kapitalista reprodukciós funkcióitól, a főzést pedig recepturális célracionálisától. Vagy ha katonásdit játszanak – feltéve, hogy igazán játsszák azt –, akkor (amellett, hogy a katonaságot teszik közröhej tárgyává) hatástalanítják a „fegyvereket” és megszabadítják a „harcot” attól, hogy az a másik megsemmisítésére irányuljon. A játék mint a profanálás paradigmája pedig az iskolapedagógia legalapvetőbb technológiája, ezért beszélek itt a profán iskola lehetőségéről, ahol a profanálás nem egyszerűen azt jelenti, hogy megszüntetjük a kapitalizmust alkotó elválasztásokat, hanem azt, hogy – megint Agamben szavaival[9] – megtanuljuk azokat újként használni, játszani velük.

Az iskola profanálása ezért azt jelenti, hogy az iskola és a valóság elválasztását akkor tudjuk kijátszani és újfajta használatba venni, ha pont ezt az elválasztást gondoljuk el úgy, mint ami a diákokat a valóság mélységeibe hajítja. A valósághoz való kötődést és az attól való elválást itt dialektikusan képzelem el, ahogy Lacan számára is a szeparáció a világba vetettségünk, s így a szubjektummá válásunk pozitív feltétele.[10] Valahogy úgy, mint ahogy az megfigyelhető a biztonságosan kötődő gyereknél, akit arról ismersz meg a játszótéren, hogy elvan mint a befőtt és nem rohangál két percenként nyígni apjához- anyjához. A szeparációban pillantod meg a kötődés motívumát. És persze nemcsak az egymáshoz, hanem a világhoz való kötődésünk is radikális szeparációk során alakul ki: ilyen a születés, a tükör-stádium, az anyanyelv struktúráiba való bevezetésünk, a szülő szimbolikus meggyilkolása, az otthon elhagyása stb.

Marx metaforájával élve,[11] az iskola kritikai mozzanata tehát az a pedagógiai szeparáció, amellyel hatástalanítja a valóság rabláncait, és így letépi róluk a képzelt virágokat; de nem azért, hogy a gyermek e fantáziátlan, vigasztalan láncot hordja, hanem azért, hogy aztán a láncot ő maga dobja le és élő virágot szakítson.

E-vakuáció (format C:)

Emuláció/szimuláció

Az iskola valóságmenedzsmentjéhez különösképpen hozzátartozik a virtuális valóság válsága, a képernyők tündöklő sötétségének beférgesítése (hisz ezt is művelni kell) az iskola szervezetébe. A covid-évek után talán nem túlzás azt állítani, hogy a képernyő (mint valóságkonstrukciós logika) uralma az egyik legégetőbb pedagógiai kihívás. Az úgynevezett digitális pedagógia válasza lényegében annyi, hogy neveljünk tudatos eszközhasználókat és ezzel monitorozzuk mindent. Azt hiszem nagyobb a mi bajunk ennél.

A Covid-járvány alatti iskolabezárások purgatóriumában rövidke ízelítőt kaphattunk abból a pedagógiai nyomorból, hogy egy következetesen végigvitt digitalizációs stratégia milyen víziókat dédelgethet az iskola „jövőjéről”. Ennek főszereplője a képernyő (Digitália birodalmának varázstükre, amiben magunkat fürkészhetjük végeláthatatlanul; amiről dopamin-utcácskákat szippanthatunk; és amin át észrevétlen belénk kukkanthatnak), az a gyermekbirodalmi csillagromboló, ami amúgy is példás szorgalmat mutatott az elmúlt több, mint egy évtizedben az ifjak szorongásának, elmagányosodásának, elszigetelődésének, depressziójának és öngyilkossági kísérleteinek súlyosbításában és tömegessé tételében. Ez lenne a képernyő demokráciája?

Mindenki számára nyilvánvalóvá válhatott a lezárások alatt, hogy ezerszer jobb, ha a közundornak és közutálatnak (jogosan) örvendő iskolában rohad a gyerek, minthogy még egyszer az ő saját szobájába költözzön be az iskola, tantestületestül – már ha valakinek van olyanja, hogy „saját szoba”. Mára könyvtárnyi szakirodalma van annak, hogy a Covid alatti iskolabezárások hogyan küldték a padlóra a fiatalok mentális és szociális egészségét: a digitális térbe felzavart tanulók számára az elmagányosodás, a depresszió, a stressz, és a szorongás lett a pandémia vezető tünetegyüttese. E digitális szindróma tömegessé válására maga az UNESCO is az iskolabezárások *tragédiájaként* (ed-tech tragedy) hivatkozik 2023-as kiadványában.[12] Az okoseszközök iskolai használatára vonatkozó szabályozásoknak világszerte e tragédia belátása a háttere, illetve az is, hogy a képernyők mögül egyre kevésbé tetszik kikászálódni kizsákmányolható, többlettermelésre és társadalmi együttélésre nagyjából alkalmas munkaerő, ha egyáltalán. És persze az sem meglepő, hogy az ifjak most az igazgatójukért a mobiltelefonjaikért tüntetnek, hiszen hogyan nézzék meg így a Krétában az órarendet...

Szóval miként tárul elénk itt a pedagógiai konfliktus? Adná magát, hogy a digitális/analóg iskola látószögében lássuk meg a pedagógiai mezőt alkotó összefeszülést, de azt, hogy Digitálián túl is van élet (és iskola) nagyon kevesen gondolják komolyan. Ez a nézőpont gyakorlatilag nem létezik, jelentéktelen. Ami az oktatástechnológiai (eduTech) ipar motivációit illetően látható, az a „két lovat egy seggel megülni” esete.

Egyrészt nagy cúgia van annak az iskoláztatási logikának, aminek főpróbáját a covid alatt láthattuk, és amely az iskola *szimulációjával* (felhőbe töltésével, ködbe veszejtésével, füstbe menesztésével) kísérletezik. Ebben a logikában a zsebiskola (*pocket school*) lenne az a személyre szabott pedagógiai formavilág, ami az egész életre kiterjesztett (*life-wide learning*) és az élethosszig tartó tanulás (*life-long learning*) kívánalmait gombnyomásra szállítaná. Ez a vízió igen messze áll Illich-től,[13] félreértés ne essék.

Ezzel szemben egy ellentétes logikát is látunk, amiben nem az iskola válik digitálissá, hanem a digitális technológia válik iskolapedagógiává. Ez az *emulációs* logika érvényesül, amikor a krétatábla helyére interaktív tábla kerül, a nyomtatott könyvek helyére tabletek, az írásvetítő helyére projektorok, a portás helyére beléptető kapu, és így tovább. Az emulációs logikában az iskola eljárásainak másolatát készítik el, míg a szimulációs logikában magának az iskolának a mását, aminek már nem sok köze van az eredeti modellhez, ha egyáltalán volt valaha ilyen.

Emuláció és szimuláció konfliktusa olyan oktatásmodernizációs platformot, „fejlesztői környezetet” (mely egyben egy sajátos nyelv is) hoz létre, ami Digitália befészkelődésének csinál helyet. Nem arról van szó, hogy eleve adott lett volna egy iskolapedagógiai vonatkozású modernizációs vákuum, ami tárt karokkal várta a technológiai innovációt, hanem sokkal inkább arról, hogy az oktatástechnológiai iparnak saját magának kellett létrehoznia azt a fejlesztői (és fogyasztói) környezetet, melyben egyáltalán mint szempont felmerülhetett és burjánozhat.

Magyarországon az iskola digitális gyarmatosításának első igazán meghatározó lépése nem is az iskolák internetbe huzalozása volt (ld. az 1996-ban elindított SULINET programot), hanem az az Intelligens Iskola Program, amely interaktív táblák ezreivel árasztotta el országszerte az iskolákat. Már a 2003-tól elkezdődött digitális szőnyegbombázás során több ezer „digitális zsúrkocsit” (notebook, projektor, DVD-lejátszó, erősítőrendszer, hangfal), „multimédiás bőrdönt”, és „kakaóbiztos ovis számítógépet” (ezeket tényleg így hívták) szórtak szét az intézményekben; csak 2005-ben 500 interaktív táblát kötöttek be.

Kicsivel ezután kezdődött az igazi interaktív tábla-őrület.[14] 2008-ban már egy 34 milliárd forintos tender volt a minisztériumi teríteken (Magyar Bálint asztalán), ahol a tervekben 30-40 ezer tanterem modernizációja szerepelt: interaktív táblákkal és az azokhoz tartozó felszereléssel (laptop, projektor, szavazógép- és wificsomag). Mindez ráadásul úgy ment át, hogy ebben az évben 40 milliárd forint költségvetési forráselvonást lengettek be az oktatásfinanszírozásban[15] (ami végül 38 milliárd körüli lett) és közben mindenki tudhatta, hogy az iskolák döntő többsége komoly infrastrukturális nehézségekkel küzd. Én 2011 és 2012 között, amikor még javában izzott az interaktív táblák közbeszerzése, több olyan vidéki iskolában megfordultam, ahol a digitális tábla fali díszként lógott, mint falvédő, vakolatpótlék. Egy iskolában egy akkora repedés kitakarására használták, amin be lehetett látni a tanterembe.

Szóval itt voltaképpen nem elsősorban a digitális technológia iskolapedagógiai honosítása történt, hanem a digitális környezet jegecesedése, hídfőállások létrehozása Digitália lassú bevonulásához, ami után igazából se a tanárok, se a diákok nem ácsingóztak (legfőlegb úgy tűnhetett, hiszen erre volt pályázati kiírás), és ami a realitásokat tekintvén még most is csak az E-kréta szintű innovációs fokon ketyeg.

Mit mondhatunk a szimuláció-emuláció konfliktus és az általa teremtett fejlesztői környezet valóságformáló szerepéről, ontológiai performativitásáról? Én úgy látom, hogy a modernizációs-fejlesztői környezet beköltözése kisöpri az iskolából és így eltünteti a szemünk elől – *evakuálja* – azt aényt, hogy az iskola önmagában egy technológiai innováció, ami saját iskolapedagógiai technológiákkal rendelkezik.

Meg vagyok győződve, hogy ma azokba az iskolákba a legjobb belépni, amelyek teljesen analóg formában ápolják az iskolapedagógia sajátos technológiai hagyományait. Nem véletlen, hogy épp a Szilícium-völgy felsővezetői digitális technológia-mentes iskolákba küldik saját gyerekeiket (miközben továbbra is adnak el digitális eszközöket és platformokat az iskoláknak szerte a világon).[16] Az iskola mint technológia ugyanis nem lehet más, mint analóg, már amennyiben komolyan vesszük, hogy az iskola egy a normatív rendből kiszakított téridő-szövet, amely a (társadalmi, gazdasági, családi, politikai, egyházi stb.)

kapcsolatok bontásán, a kapcsolat megszakításán keresztül jön létre.

És ez a lecsatlakozás Digitáliát sem hagyhatja figyelmen kívül; az ifjaknak most leginkább kilépési és kijelentkezési pontokat kellene biztosítani a képernyők tükörterméből – ahol újra egy kis esélyt kaphatna a társas kapcsolatok, a csönd, a találkozás, az unatkozás művészete, az élőbeszéd, az érintés, a szem, az üres kezek hatalma, az emberi léptékű tér és idő – és erre az iskola képes.

Nehogy azt higgyétek, hogy valami reflektálatlan múltba révedés és nosztalgia a részemről, amikor azt mondom, hogy az iskolának analógnak kell maradnia. Egy sor pedagógiai megfontolás vezérel ezügyben.

Először is: az analóg és a digitális (oktatás)technológia között a valódi pedagógiai különbség nem a „fogyasztói élményben” van (pl. egyesek szerint a digitális kép „részletgazdagabb” [nem]; vagy a táblagép interaktívabb, mint a nyomtatott könyv [szintén nem]), hanem a technológia által lehetővé tett *termelési folyamatban*. A digitális és az analóg fotó produkciója közötti illetlen lényegi különbségeket talán itt nem kell magyaráznom, ahogyan a kölcsönadott könyv és a közös olvasás varázsát sem kell bizonyítani a táblagépekkel szemben.

Ezt a termelési folyamatban megmutatkozó pedagógiai sajátosságot értette meg száz évvel ezelőtt Célestin Freinet, aki tanítványaival karöltve 1923-ban látott neki úttörő nyomdapedagógiai kísérletének. A diákok kollektíven írtak és nyomtattak szövegeket a közösség számára – afféle közössé tett tudást állítottak elő, amit fel is olvastak egymás között és a környező iskolákban is terjesztettek, akikkel levelező kapcsolatban álltak. A diákok írásai, amiket „szabad szövegeknek” neveztek, amolyan mindennapi beszámolók voltak a saját megfigyeléseikről és a tágabb közösségükben történekekről. Freinet ehhez már akkoriban is választhatott volna modernebb nyomdaipari technológiát (pl. stencilezés, gépelt sablonozás stb.), ő mégis a kezdeti kiemelő keretes szövegszedést választotta, amit pedagógus elvtársai röhögve fogadtak. Ráadásul mindez egy olyan korszakban történt, amikor az első oktató- és tesztelő masinák (pl. Pressey vizsgáztatógépe) jelölték ki az oktatásmodernizáció útját.

Freinet azért döntött a kezdeti technológia mellett, mert a pedagógiai intenciója elsősorban nem magára a produktumra vonatkozott, hanem a termelési folyamatra. Freinet visszatekintve így ír erről a 60-as években: „A szedést végző gyerekek úgy érzik, hogy a szöveg a saját kezükben születik meg. Örök életet adnak a szövegnek, és a magukévá is teszik azt. Ezzel a technikával nem szakad meg a folyamat, amely az ötlet megszületésétől a megfogalmazásáig, az újság elkészítéséig, és végül a más iskolákban élő levelezőtársaknak való elküldéséig tart. Minden lépés jelen van: írás, csoportos szerkesztés, betűkészítés és szedés, illusztráció, papír előkészítése, betűfestés, nyomtatás, összefűzés és tűzés. A teljes folyamatnak ez a kézműves folytonossága az osztálytermi nyomtatás legfőbb pedagógiai értéke.”[17]

Ezekből a nyomtatványokból tanultak aztán a gyerekek olvasni és írni! Freinet tehát pedagógiai potenciált látott azokban a technológiákban, amelyek lassúak, kétkeziak, időigényesek, tökéletlenek, piszkosak és kollektív erőfeszítést kívánnak.

Másodsor: a képernyő drog – a nép ópiuma. Digitália az instant kapcsolat illúziójával rejti el a közösségek haláltusáját; a „mindenre egy app” elvvel önhatalmunk botrányos hiányát; a spektakulum bőségével a munka és az élet elviselhetetlen szűkösségét, és így tovább. Az iskolai drogprevenációs programokat sem úgy szokás felvezetni, hogy végigkóstoltatják a diákokkal az drogpiacot. Persze erre az analógiára lehet azt mondani, hogy azért jó volna, ha a gyerek megtanulná tudatosan használni a képernyőt, úgyhogy jobb hasonlat itt a szexuális nevelés, bár az is inkább egy beszélgetős műfaj, semmint „csinálós”. Úgyhogy jó lenne látnunk, hogy a képernyő hogyan csinálja meg a gyerekeinket, és az oktatástechnológia lehetőségeiről annak fényében gondolkodni.

Harmadszor pedig: újra azt mondom, hogy az iskola egy különleges innováció, amely eleve tele van ígéretes iskolapedagógiai technológiákkal. A krétatábla, a pad, a jegyzetfüzet, az órák és szünetek váltakozása, a tantermetek összekötő folyosók – mind önálló pedagógiai hatalommal rendelkeznek, amellyel valamilyen új lehetőséget képesek teremteni. De mivel a pedagógiai miliő ad irányt az

iskolapedagógiai technológiákban rejlő hatalomnak, és ezekkel oly gyakran visszaéltek már pedagógusok, nem csoda, hogy magukkal a technológiákkal szemben sokakban undor alakul ki.

Pedig önmagukban ezek nem retrográd technológiák, sőt. Ott van például a tollbamondás, az iskolapedagógiai technológiák gyöngyszeme, ami képes intim közelségbe hozni magát a nyelvet mint hangot, mint írást, mint folyamatot. A tollbamondás végtére is a szöveggel és így a közös világunkkal való találkozásunk egy varázslatos módja lehet, csakúgy, mint a kórusban olvasás,[18] a fogalmazás, a házi feladat, a kiselőadás, a memoriter, a vizsga, az érettségi,[19] és a többi pozitív hatalommal felruházható iskolapedagógiai technológia.

Tehát: az iskola (mint idea) lényege, hogy ott papírközelségbe érjenek és szó szerint megérintsenek a világ dolgai. Az iskola felébreszti a figyelmünket és valami felé orientálja azt. Ehhez képest Digitália a figyelmünket elaltatja, szétszórja, dezorientálja.

Viszont a képernyő is a közös világunk része, ezért olyan pedagógiai cselszövéshez kell folyamodnunk, ami képes hatástalanítva bemutatni Digitália tükörtermét. Valami olyasféle dialektikára gondolok, ami mentén az iskola úgy tehetné magáévá a digitális technológiát, hogy azt analóg keretbe foglalja. A képernyő azért kerül a diákok elé, hogy megvizsgáljuk, körbejárjuk, kritikai elemzés tárgyává tegyük – nem azért, hogy „gyakoroljuk”. Ennek paradigmikus példája az lehetne, ahogy Björk bemutatja nekünk a televíziót mint eszközt. Ez legyen a kiindulópontunk! Be sem kell kapcsolnunk az „okoseszközt”, hogy kísérteties esztétikájában, „szépségében” elmerüljünk. És ahogy Walter Benjamin fogalmaz: „minél inkább értünk valamit, és minél többet tudunk egy bizonyos fajta szépségről – legyen az virág, könyv, ruha vagy játék –, annál jobban tudunk örülni mindannak, amit ismerünk és látunk, és annál kevésbé ragaszkodunk ahhoz, hogy birtokoljuk, megvegyük, vagy megkapjuk ajándékba.”[20]

[1] Benjamin, Walter: The Storyteller. Reflections on the Works of Nikolai Leskov. In: Arendt, Hannah (szerk.): *Illuminations*. New York: Schocken Books, 1969. 83–109.

[2] Nefelejcs Gergő: A workerizmus mint forradalmi módszer. *Tett*, 2020. URL: <https://tett.merce.hu/2020/03/28/a-workerizmus-mint-forradalmi-modszer/>. Hozzáférés: 2024. 10. 20.

[3] Tronti, Mario: *Workers and Capital*. London/New York: Verso, 2019. 234.

[4] Žižek, Slavoj: *Looking Awry – An Introduction to Jacques Lacan through Popular Culture*. Cambridge, Massachusetts: MIT, 1992.

[5] Tóth Tamás Május: A pedagógia elnyomottja. *Fordulat* 28. sz. (2021). 44–76. URL: http://fordulat.net/pdf/28/FORDULAT28_TOTH.pdf. Hozzáférés: 2024. 10. 12.

[6] Ennek történeti háttéréhez lásd: Tóth Tamás Május: Osztály vigyázz! 2. rész. *Tett*, 2022. URL: <https://tett.merce.hu/2022/09/03/osztaly-vigyazz-2-resz/>. Hozzáférés: 2024. 10. 12.

[7] Agamben, Giorgio: *Profanations*. New York: Zone Books, 2007. 82.

[8] Agamben: *Profanations*. 92.

[9] Agamben: *Profanations*. 87.

[10] se parere >> s'engendrér – Lacan, Jacques: *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*. New York: WW Norton. 1998. 214.

- [11] Marx, Karl: A hegeli jogfilozófia kritikájához. Bevezetés. In: *Marx és Engels válogatott művei* 1. Budapest: Kossuth, 1983.379
- [12] West, Mark: An ed-tech tragedy? Educational technologies and school closures in the time of COVID-19. *UNESCO*, 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386701>. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [13] Illich, Ivan D.: *Tools for conviviality*. London: Calder and Boyars, 1973.; Illich, Ivan D.: A társadalom iskolátlantása. Ford.: Török Attila. In: Pukánszky Béla – Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 1998. 181–192.
- [14] Farkas Melinda: Startol a milliárdos táblareform. *Magyar Nemzet*, 2008. URL: <https://magyarnemzet.hu/archivum-magyarnemzet/2008/01/startol-a-milliardos-tablareform-2>. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [15] Közoktatás: közel 40 milliárd mínusz. *24.hu*, 2008. URL: https://24.hu/belfold/2008/11/12/kozoktatas_kozel_40_milliard_minusz/. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [16] Jenkin, Matthew: Tablets out, imagination in: the schools that shun technology. *The Guardian*, 2015. URL: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2015/dec/02/schools-that-ban-tablets-traditional-education-silicon-valley-london>. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [17] Freinet, Célestin: Freinet's Techniques for the Modern School. In: Clanfield, David – Sivell, John (szerk.): *Cooperative Learning and Social Change – Selected Writings of Célestin Freinet*. Toronto: Our Schools/OurSelves/OISE, 1990. 10–51.
- [18] Rancière, Jacques: *Le Maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Párizs: Fayard, 2022. 35.
- [19] Tóth Tamás Május: Az érettségi botránya. *[F]ordítva*, 2022. URL: https://orditva.blog.hu/2020/05/12/az_erttsegi_botranya. Hozzáférés: 2024. 10. 12.
- [20] „Berlini játékmustra I.” című rádióadás, 1930. március 15. 15:20–15:40. – Benjamin, Walter: Berlin Toy Tour I. In: Rosenthal, Lecia (szerk.): *Radio Benjamin*. London/New York: Verso, 2021.



II. rész: Amatőr tanárokról, homogenizációról, és Csodaországról

Sohaország-(szindróma)

Glorifikáció/infantilizáció

A következő pedagógiai konfliktus közvetlenül a tanárokról szól, a tanárok pozíciójáról a társadalomban, végső soron a tanári szubjektumról. A tanárok gloriifikációja és infantilizálása, felmagasztolása és lealacsonyítása közötti feszültségről van szó.

A tanárok a neoliberális és a neokonzervatív oktatáspolitikák retorikai sarokkövei: tekintélyük, tiszteletük, társadalmi megbecsülésük, bér- és munkabiztonságuk helyreállításának ígéreteivel házalnak nagypofájú politikusok. Ez különösen jól látható a félperifériás, posztszocialista közép-kelet-európai országokban. Az oktatáspolitikai kirakatépítés, a pedagógusok biodíszletként való felhasználása nem kizárólag az új szélsőjobb oldali rezsimre jellemző ezekben az országokban, hanem az 1989 utáni hegemonia stabilizálásának is általános kulcseleme volt.

A rendszerváltás után a posztszocialista országok pedagógusaira hatalmas nyomás nehezedett: nemcsak az új politikai rend megsokszorozódó reformjainak voltak kitéve, hanem azt is elvárták tőlük, hogy navigálják, irányítsák és hajtsák végre az ún. „posztszocialista oktatási reformcsomagot”, és vezessék ki az oktatási rendszert a „keleti obskurantizmusból” a „nyugati szakértők” által ellenőrzött és terjesztett új, globális „trendek” irányába.

A hazai és nyugati szakértők már a '80-as évektől egyfajta laboratóriumot teremtettek a posztszocialista oktatási reformok számára. A '85-ös NAT-nak már ez a laboratórium a kontextusa, a rendszerváltás után pedig oly mértékű kísérletezés és jogalkotási láz vette kezdetét, hogy 1990 és 1999 között több mint 150 kormányrendeletet hoztak az oktatásban. A pedagógusoknak pedig már az 1990-es évek közepétől elégük lett a reform-dömpingből (ezt nevezi a szakirodalom „reformfáradságnak”[1]), de nem azért, mert szerintük az oktatási rendszer a legjobb formájában lett volna: 2006-ban a tanárok egyharmada még mindig úgy gondolta, hogy az oktatásnak *még több* reformra lenne szüksége.

A közvélemény, nagy reményekkel telve, a tanároktól várta a posztszocialista oktatási reformcsomag minél hatékonyabb megvalósítását, amelyet a nyugati világhoz való sikeres felzárkózással járó gazdagság ígérete, és a kudarcával járó lemaradás veszélye egyszerre kísértett – ez a félperifériás pozíció fantáziaképlete. Amit ma az oktatásügyben látunk, annak nagy mértékben a rendszerváltáshoz kapcsolódó remények elvesztése adja a kontextusát: a posztszocialista oktatási reformok pofára esésének lassú belátása, ami az illúzióvesztés melankóliáját (Wallerstein szavaival: a „kiábrándulás betetőzését”[2]) hozza magával az oktatási rendszer minden szintjén.

Mindezek ellenére a posztszocialista oktatási terepet a mai napig kettősségek – „haladás” és „válság”, „remény” és „veszély”, „felzárkózás” és „lemaradás” – uralják, a tanárokat illetően is: egyrészt a „professzionális tanár” neoliberális ünneplése mindig egyfajta felgerjesztett pánikkal párosul a munkaerő előregedése, a szakma elnöiesedése, és amiatt, hogy a tanárok próbálkozásai a gyermekközpontúság, az egyéni tanulási utak, az élethosszig tartó tanulás stb. terén elégtelennek mutatkoznak a nevelési folyamatról alkotott „nyugatos”, „progresszív” mantrákhoz képest. Másrészt a „hazafias tanár” neokonzervatív ünneplése is pánikkal párosul a tanárok megkopott presztízse, a tanítás egyre romló minősége, az örök (nemzeti) értékek és az erkölcsök sorvadása miatt.

Ez a két irányzat (neoliberális és neokonzervatív) pedig szorosan összefügg történetileg: a tanárok tekintélyének és presztízisének helyreállítását célzó neokonzervatív mantra ténylegesen a neoliberalizáció válsága miatt virágozhat, hiszen az – a kompetencia-, teszt-, és tanulásipar globális oktatáspolitikai rezsimjein keresztül – jócskán elősegítette a tanári szerep mint olyan, tehát a tanárok sajátos

iskolapedagógiai pozíciójának és hatalmának destabilizálását.[3] Nem csodálom, hogy a tanárok kapva kapnak a lehetőségen, ha valaki azt ígéri nekik, hogy visszaállítja tekintélyüket, pedagógiai autoritásukat.

De miközben a neokonzervatív tekintélyelvűség retorikai szinten szembeszáll ugyan a „nem elég progresszív tanárok” elleni neoliberális kirohanásokkal, a gyakorlatban ugyanúgy lenézi csekély értelmű iskolai szakmunkásait. Lényegében, mind a neoliberális, mind a neokonzervatív oktatáspolitikai diskurzus retorikájában ünnepli csak a tanárokat, a gyakorlatban ez az ünneplés átfordul a tanárok elmarasztalásába, leértékelésébe.

Ez paradox helyzetet szül. Egyrészt mind a neoliberális, mind a neokonzervatív hangok felhívják a figyelmet a tanárok erodálódott szakmai felkészültségére, és a saját narratívájukhoz illő professzionalizmus sztenderdjeit hirdetik – *professzionizáció*. Másrészt mindkét diskurzusban alattomosan megjelenik a tanár mint egyszerű bérmunkás képe, akit éretlennek gondolnak és képtelennek tartanak az önálló munkavégzésre, a döntéshozatalban való részvételre és a vezetők által kívánatosnak vélt társadalom megvalósítására – *proletarizáció*.

A tanárok glorifikációja és infantilizálása, felmagasztalása és lealacsonyítása közötti ellentmondást mint teremtményű kontradikciót „Sohaország-szindrómának” nevezem. A Sohaország-szindróma ideológiakritikai fogalma arra a misztikus szigetre utal, ahol Pán Péter és az elveszett fiúk története játszódik. Ezek a gyerekek különleges képességekkel rendelkeznek (tudnak repülni, képzeletük teremtményű stb.), mivel azonban soha nem nőnek fel, soha nem is lehetnek elég érettek ahhoz, hogy a „valódi” felnőttek „valódi” világában kamatoztassák rendkívüli képességeiket – vagy csak simán dolgozzanak, beilleszkedjenek.

A glorifikáció–infantilizáció ellentmondás különleges képességeket tulajdonít a tanároknak (a gazdasági jólét, a felfelé ívelő mobilitás, a minőség és méltányosság, a nemzet teljességének előmozdítása), amely képességek azonban csak egy képzeletbeli helyen virágozhatnak.

És itt rejlik ennek az ellentmondásnak performatív hatása, s ideológiai misztifikációja: a tanárok glorifikációja és felmagasztalása nem a lealacsonyításukat, az ellenük irányuló bizalmatlanságot és gazdasági kizsákmányolásukat hivatott elfedni. Épp fordítva: a tanárok infantilizálása és lealacsonyítása pont azáltal jön létre, hogy elkerülhetetlenül kudarcot vallanak abban, amiről a glorifikációjuk zeng; képtelenek rá, hogy felzárkózzanak a nyugati oktatásról alkotott képzetekhez, vagy felálljanak a nemzetért – azaz, hogy *felnőjenek* a „professzionális Tanár” mindenkori identitás-szenárióihoz.

Sohaország oktatáspolitikai fantazmagóriája a tanárok végtelen vágyát munkálja ki a „felnőtté” válásra, ami eleve kudarcra van ítélve. E kudarc „gyermeteggé válásuk” állandó ismétlődését termeli újra. Ezért is lehetett átnyomni különösebb gond nélkül a tanári életpályamodellt, mert ezen keresztül a tanárok meg tudták élni a „felnövés” illúzióját, a hatalom magaslati levegőjének ritkaságát, nemcsak anyagilag, de más pedagógusok minősítésében résztvevő pedagógusként főleg.

A „felnőtt” tanár előre legyártott identitás-szenáriói nagyon konkrét szubjektumpozíciókat tárnak elénk, amelyek meghatározzák, hogy adott helyzetben mit lehet mondani, tenni és gondolni. Egészen nyilvánvaló például az, hogy a „felnőtt” tanár elméleti konstrukciója nem összeegyeztethető a tanári gyakorlatban jelentkező folyamatos pedagógiai kudarcral. Az oktatási kudarc termeléséhez és főlhalmozásához meg ott a nemzeti és globális tesztipar a kompetenciaméréstől a PISA-tesztig. Az eredményekre aztán a versenylogika szellemében rangsorok és besorolások épülnek – toplistára kerülnek az ország legjobb középiskolái, és a PISA-jelentés nemzeti összteljesítményünket az OECD-országokéval veti össze.

Kafka *A per* (1925) című művében a „Törvény kapuja” példázatban egy vidékről jött férfiről olvashatunk, aki élete végéig vár arra, hogy a kapuőr beengedje, holott a bejáratot – mint a végén kiderül – egyedül neki szánták, csak be kellett volna mennie: „Itt nem mehetett be senki más, mert ezt a bejáratot csak neked szánták. Most megyek és becsukom.”[4] Hasonlóképpen, bár az életpálya, az elszámoltathatóság,

a minőségbiztosítás, az előmeneteli és az értékelési rendszerek a tanárokat hivatottak szolgálni (azokat csak nekik szánták), ezek mégis lehetetlenné teszik, hogy a tanárok „felnőttekként” jelenjenek meg ezek előtt a kapuk előtt, mert ezek is az infantilizáció gyártósorai. Az egész bürokratikus előmeneteli gépezet[5] is pont olyan, mintha maguk a tanárok is iskolába járnának, csak hivatali díszletek között.

A tanárok tehát gyerekessé tételnek, akárcsak a vidékről jött ember Kafka regényében, aki, miközben arra vár, hogy a kapuőr beengedje a neki szánt ajtón, csak „[...] átkozza a szerencsétlen véletlent, később, ahogy öregszik, már csak magában dünnyög. Gyerekessé válik...”[6]

Annak az igénynek, hogy a tanároknak fel kell nőniük (hogy „professzionálisnak” kell lenniük), az a performatív ereje, hogy szabotálja ama tényt, hogy ők eleve felnőttek („professzionálisak”). És így gyermekivé („amatőrré”) válnak. Nem szabad elfelejteni, hogy Pán Péter soha nem akart felnőni, és ahhoz, hogy gyermeki maradjon, el kellett felejtene kalandjait és mindazt, amit a világról tanult – tudatlannak kellett maradnia.

Ahhoz, hogy a tanárok felnőttként létezzenek az oktatás világában, figyelmen kívül kell hagyniuk és el kell utasítaniuk a tanítás és a tanári lét előregyártott identitás-szenárióit. Dialektikus olvasatban a tanárok éppen úgy válhatnak „professzionálissá”, ha beintenek a professzió-rezsimnek és *amatőrök* maradnak. Valahogy hatástalanítani kell a minőségbiztosítási káderek, a tesztipari nagyurak, tanfelügyelők, oktatási szakértők elvárásait. Ehhez azonban a probléma gyökerét is meg kell ragadni és kollektíven fel kell lépni a professzionális tanári szubjektum legyártásának nagyüzeme ellen, nevezetesen a tanítás mesteriségét uraló tudományos hegemonia ellen. Egy tanításművészeti (sőt, tágabb értelemben nevelésfilozófiai) mozgalomról beszélek, ami meggyőződésem szerint a tanári lét kollektív újraalkotásának lehetősége.[7]

Büro-pedagógia (gyerekanyag.xls)

Homogenitás/heterogenitás

Végezetül a legfontosabb kérdésről szeretnék beszélni, ami azt hiszem központi jelentőségű ma a radikális pedagógiai és oktatáspolitikai gondolkodás számára. Ez nem más, mint a szabad iskolaválasztás kérdése, ami annyira sokrétű probléma, hogy ha elég bátor lettem volna, akkor az egész előadást ennek szentelem. Történeti tekintetben legközvetlenebbül megint a rendszerváltást követő félperifériás neoliberalizáció és a posztszocialista oktatási reformcsomag az előképe ennek a kérdésnek, amelyben a szabad iskolaválasztás központi jelentőségű oktatáspolitikai intervenció volt, a decentralizáció mellett.[8]

Mi itt a konfliktus végső soron? Fogalmazzunk úgy, hogy az egyik oldalon a homogenitás, a másikon a heterogenitás pedagógiai kategóriája jelenik meg előttünk. Mindkét perspektíva kiindulópontja az, hogy végtére is a társadalmi helyzet határozza meg az iskolai sikerességet – tehát az, hogy honnan jövünk. Ez ugyebár egy alapvető neveléstudományi hipotézis az oktatási egyenlőtlenségek okai kapcsán, amelyet általában úgy szokás megfogalmazni, hogy a gyerekek ún. „családi háttére” nagymértékben befolyásolja a tanulási eredményeiket. Míg a homogenitás látószögében az oktatáspolitikai stratégia a társadalmilag homogén csoportösszetétel és a felzárkóztatás, addig a heterogenitás látószögében a megoldás a társadalmilag heterogén csoportösszetétel és a deszegregáció. Lássuk sorjában.

A homogenitás perspektívája az ún. deficit modellen alapul. E szerint az alávetett osztályok gyerekei azért érnek el rosszabb eredményeket, mert „deficitekkal”, hiányosságokkal érkeznek az iskolába (kevesebbet tudnak, fejletlenek a kompetenciáik, értékeik, normáik, kommunikációjuk kidolgozatlan stb.), ezeket az iskola legfeljebb enyhítheti. A megfelelő intervenció ebben a modellben a felzárkóztatás („C” osztály), illetve a tehetségnevelés („alfa” osztály).

A heterogenitás perspektívája egy másik modellen, a szegregációs modellen alapul. Ez a modell egyetért azzal, hogy az alávetett osztályok gyermekei hátrányokkal érkeznek az iskolába, de ez a perspektíva ennek nem tulajdonít olyannyira felülírhatatlan szerepet, mint az utóbbi, a hátrányokat alapvetően leküzdhetőnek gondolja. Az iskola alkalmas lenne a „hátránykompenzációra”, ha nem működne a

szelekció, és nem létezne szegregáció, azaz nem alakulnának ki olyan tanulócsoporthoz és iskolák, amelyekben nagyon magas az ún. „hátrányos helyzetű” gyerekek aránya. Az oktatáspolitikai intervenció e modellben a deszegregáció, az együttnevelés – mind az intézmények, mind az iskolai osztályok szintjén.

Van itt egy-két dolog, amit fontos tisztázni és ebben a letisztázó munkában hatalmas szerepe van Nahalka Istvánnak,[9] aki véleményem szerint az egyik legradikálisabb neveléstudományi kutató, legalábbis a kérdésünket illetően.

Az a kiindulópont, hogy az iskolák átlagos szociális összetétele határozza meg a tanítás eredményességét (most arról ne is beszéljünk, hogy a tanulási eredményességet mérő tesztek mit mérnek, milyen áron és kinek az érdekében) nem igaz.[10] Nem az iskola átlagos szociális összetétele határozza meg az iskolák tanulási eredményeit. Két ugyanolyan társadalmi helyzetű gyerek közül az, aki egy kedvezőbb szociális profilú iskolába kerül, nem azért ér el jobb eredményt, mert azt az iskola jobb státusza „felhúzza”, hanem mert a vonzóbb társadalmi profillal rendelkező iskolák sokkal nagyobb mozgástérrel rendelkeznek a gyerekek közötti válogatásdiban, és már eleve a „jobb” tanulókat veszik fel bármely társadalmi rétegből. Ez tehát a szelekció, és azon belül is az oktatási intézmények gyerek-turkáléhoz való hozzáféréseben rejlő egyenlőtlenségek kérdése.

A szelekció azonban pusztán leíró kategória, nem eleve jó vagy rossz. A szabad iskolaválasztás ellenzői (én is az volnék végső soron), amikor a területi tanulófelvétel mellett érvelnek, akkor szintúgy egyfajta szelekciós (kiválasztási) logika mellett foglalnak állást. Az egy más kérdés, hogy a területi egyenlőtlenségeket tekintve egy ilyen oktatásirányítási intervenció mennyi reménnyel kecsegtethet minket. A vidéki szegregátumokban így is gettóiskolák lennének, vagy pedig iskolaösszevonásokkal a legcsöröbb tanulókat szopatnánk azzal, hogy naponta kétszer buszozzanak: az összevont iskolába, s majd haza. (Akkor már utazzanak inkább a burzsuj gyerekek a telepi iskolába – „Utazzanak a gazdagok!”)

Szóval nem az együttnevelést, az inklúziót ellenzem, hanem azt az alapvetően szociológiai logikát, ami a társadalmi helyzet és a tanulási eredmény közötti korrelációt közvetlen összefüggésként értelmezi. Mert az az állítás, hogy a tanulók társadalmi helyzete közvetlenül meghatározza a tanulási teljesítményüket, egyszerűen nem igaz. Nahalka azt mondja, hogy az e kérdésben végzett empirikus vizsgálatok azt mutatják, hogy hol pozitív, hogy negatív hatásokat lehet megfigyelni. Márpedig, ha ilyen eredmények születnek – mondja Nahalka –, akkor szinte biztos, hogy a két jelenség közötti közvetlen összefüggés *nem létezik*. [11] Nahalka a látens diszkrimináció modellje mellett foglal állást, amely azt mondja, hogy a társadalmi helyzet és a tanulási eredmény között ott áll közvetítő viszonyként maga a tágabb értelemben vett pedagógiai kultúra. [12]

És itt el is érkeztünk a teremtő erejű homogenitás–heterogenitás ellentmondáshoz. Ez az összefeszülés, ami az iskolapedagógia kérdésével kapcsolatban sikeresen állította gondolkodásunk középpontjába a tanulási eredmények és a tanulói csoportösszetétel kérdését (nem függetlenül a liberális demokrácia meritokratikus és multikulturális ideológiai karneváljától), a pedagógiát egy gyermekanyag-mérnökségi kérdéssé, *büro-pedagógiává* züllesztette. Egyfajta pedagógiai excel-szemléletet alapozott meg. És ebben a büro-pedagógiában a diákokra nemcsak összetételi adatokként tekintünk, mint egy árucikk összetevőinek harmonizálása során, hanem úgy is, mint valamiféle segédanyagokra, pedagógiai segédmunkásokra: a jobb osztályhelyzetben lévő tanulók majd „felhúzzák” az alávetett osztályok gyerekeit, míg a munkásgyerekek „kulturálisan érzékenyítik” burzsuj pajtásaikat.

Ez a büro-pedagógia pedig végső soron elrejtje a szemünk előtt magának a pedagógiának a horizontját és potenciálját. A büro-pedagógia egyszerűen nem vesz tudomást a pedagógia hatalmi helyzetéről. Miért is lenne meghatározóbb a csoportösszetétel, vagy az iskola szociális profilja a tanulás eredményeivel kapcsolatban, mint maga az iskolapedagógia?

Arról van szó, hogy *nem* a szelekció által kialakult tanulói csoportösszetétel és az iskolák társadalmi profiljai közötti durva eltérés okozza a tanulási eredményekben fellelhető nagy különbségeket, hanem az iskola pedagógiai kultúrája olyan, hogy az a társadalmi terheket tanulási terhekké alakítja át. Végső soron

nem a tanulói csoport összetételéből következnek az oktatási egyenlőtlenségek, hanem az iskolapedagógiából.

A szabad iskolaválasztás ellenzői gyakran hivatkoznak arra, hogy a centralizált gyermekanyag-mérnökség, egy központosított-tervezett tanulófelvétel legalább megakadályozná, hogy a tőkebarát elitek, menedzserek és úgy általában a felsőbb osztályok osztályalapon szegregáló, pedagógiáját tekintve polgári (burzsuj) iskolákat hozzanak létre – már elnézést, de ez réges-rég és átfogóan történik (az intézményesített oktatás – esetünkben a Ratio Educationis óta eltelt több mint 200 év – pedagógiatörténete az osztályelnyomás taniparosításának története is). Mert iskolapedagógiáját tekintve minden iskola – még a telepi, szegregált gettóiskola is – polgári (burzsuj) iskola, *ha* nem a proletár pedagógiai szemszöget valósítja meg. Márpedig ma nem ez az uralkodó pedagógiai perspektíva. Szóval, amikor azzal jönnek a szakértőink, hogy mekkora baj, hogy a jobb társadalmi helyzetben lévő szülők kimenekítik a gyerekeiket az állami köznevelésből és ezzel kitalicskázzák onnan a pénzüket és osztályhelyzetükből eredő ágenciájukat (elvtárs, borogass!) is, amivel nyomást gyakorolhatnak az intézményekre, meg az oktatásirányításra, és így tovább – szóval, akkor tegyük fel magunknak a kérdést, hogy ha ezek a szülők tényleg megbillenthetnék az iskolapedagógiai kultúrát, az milyen irányba dőlne. Naugye.

Itt tehát a pedagógia politikagazdaságtani kérdéséről van szó. Arról, hogy a tőkés társadalom nem közvetlenül az oktatás robosztus szerkezetén, hanem az iskolapedagógia sokkal finomabb és alattomosabb atmoszféráján keresztül termeli újra önmagát (Mészáros György most megjelent könyve[13] ezt mutatja be a mindennapok szintjén). És e tekintetben mindegy, hogy integráló-e az iskola, ha pedagógiája végső soron polgári. És fordítva: a proletár pedagógiai iskolamiliőben közömbös a csoportösszetétel, mert nem ez az elsődlegesen meghatározó pedagógiailag, hanem a nevelési cél és a tartalom. Míg a liberális gyökerű pedagógiákban az a fontos, hogy ki a közönség, az meg maximum ebből következik, hogy mit tanítunk és azt hogyan differenciáljuk, a proletár pedagógia kommunizmusában a közönség nem elsődlegesen meghatározó (hiszen a sokféleség ontológiai tény, mindig és eleve adott), és ezért lényege abban rejlik, hogy mit teszünk ki az asztalra és azt hogyan kommunizáljuk (avagy profanáljuk, azaz mindannyiunkéiként leplezzük le).

A proletár iskolapedagógia profanáló technológiáinak lényege és alapkaraktere a homogenizáció, amely során minden egyes gyerekből *diák*, tehát „egy” és új szubjektum lesz. Az lenne itt a dialektikus elképzelésem, hogy épp az iskola által termelt homogenitás válthatja meg a heterogenitás szabadságát. A homogenizáció teszi ugyanis inoperatívvá, súlytalanná a gyerekeket lehorgonyzó társadalmi vasmacskákat. Ezt a funkciót töltötte be egykor az iskolai egyenruha is, ami mifelénk soha nem igazi uniformis volt, hanem „csak” egy kék köpeny. Ami épp elég volt ahhoz, hogy a közösséghez való tartozást és valamicske egyenlőséget valósítson meg, bármennyire is utálták egyesek, mondván, hogy „a köpeny elfojtja önreprezentációs törekvéseiket” – már bocsánat, ez az iskola célja.

Ez persze nem azt jelenti, hogy tanárként ne kellene mindenkit alaposan ismernünk, és vannak olyan technológiái is az iskolának, amikor épp a diákok sokfélesége kerül a középpontba, ám az iskola nem itt kezdődik. A konstruktivisták azért gondolják, hogy a sokféleség felerősítésével kezdődik az iskola (differenciálás, előzetes tudások, érdeklődési körök stb.), mert így akarják betölteni azt az űrt, amit a gyerekek heterogenitásának ünneplésére szolgáló elsődleges terek – nevezetesen a gyermekkor társadalmi, iskolán túli terei – megszűnése okozott.[14]

A büro-pedagógia tehát végső soron azt a felismerést lehetetleníti el, hogy nem elsősorban másféle gyermekanyag-mérnökségre, hanem egy radikálisan másik iskolára és következésképpen ehhez egy radikálisan másik társadalomra volna szükségünk. A proletár gyerekek persze ezer és még egy gondal küszködnek, és tudjuk: ha sok tanuló „hátrányos helyzetű” egy osztályban, akkor a pedagógusnak is ezernyi extrakurrikuláris feladata lesz. De ez az érv is épp arra világít rá, hogy pont emiatt egy radikálisan másik iskolában kell gondolkodnunk., nevezetesen közösségi-, szövetkezeti-, termelőiskolában, amiben a kritikai pedagógia proletár perspektívája végre iskolapedagógiai minőségre tehet szert. Ehhez a rövid út

az, ha valaki ilyen iskolát csinál (lásd pl. Pirosfecske Pedagógiai Kollektíva). A hosszabb pedig, ha olyan társadalmat.

Csodaország

Csak nyomd meg a kontroll plusz cé-t.

Hol van az?

Ott a kontroll!

De nincs ott a kontroll!

Á, látom, tényleg nincs kontroll...

A gyerekek összetörték a billentyűzetet... hallod, több gomb is hiányzik.

Nyomd meg az eszképet akkor!

Baszki, az meg nem működik!

(Beszélgetés egy budapesti iskola számítógéptermeben, 2018)

Még mielőtt azonban bármiféle rafinált pedagógiai cselszövésre adnánk a fejünket, érdemes lenne elmélázni azon, hogy miért épp efféle bénító konfliktusokba (kötődés/szeparáció, emuláció/szimuláció, glorifikáció/infantilizáció, homogenitás/heterogenitás) macskásodik bele a pedagógiai képzelőerő. Hiszen ez nem volt mindig így: a pedagógiai gondolkodás horizontját korábban nem ilyen vitaképes, „vitára nyitott” konfliktus-szerkezetek uralták (amik politikai ontológiai értelemben *agonizmusok*, még akkor is, ha ellentmondásokat rögzítenek), hanem kibékíthetetlen szembenállások és küzdelmek, más néven *antagonizmusok*. A 19. század eleje óta, de Tolsztoj *Jasznaja Poljanája* után bizonyosan, a feloldhatatlan pedagógiai antagonizmusok próbálták strukturálni a neveléssel kapcsolatos társadalmi képzeletet – olyan radikális szembenállások, nem ritkán az osztályantagonizmus talaján, amelyeket neves iskolaalapítók demonstráltak elméleti és gyakorlati iskolakritikájukban, melyben egy gyökeresen másik társadalom iránti vágy is megjelent. Ma már ennek nyomát is alig látni.

Ezek az iskolaalapítók forradalmi álmokat dédelgettek, amit abból is tudhatunk, hogy koruk ezt mennyire rossz néven vette. Gróf Batthyány Ervint, a bögötei anarchista iskolaalapítót saját családja tuszkolta be a bécsi idegszanatóriumba 1901-ben, ahonnan Szabó Ervinnek kellett kimenekítenie. Francisco Ferrert, a barcelonai anarchista iskolaalapítót letartóztatták és kivégezték 1909-ben. Janusz Korczak varsói iskolaalapító saját növendékeivel szállt fel 1942-ben arra a vonatra, amely a treblinkai haláltáborba vitte őket. Paulo Freirét pedig lecsukták, tananyagait lefoglalták, majd az 1964-es CIA-puccs után családjával együtt száműzték Brazíliából.

Nem azt mondom, hogy bele kell halni a pedagógiai szembeszegülésbe, csupán arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy milyen magasra kerültek a tétek. Szomorúan ironikus tény, hogy a Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó által 1980-ban kiadott „A polgári nevelés radikális alternatívái” c. könyv végül annak a végét jelentette, amire a könyv témája irányult. 1981-ben véget ért a Kertész utcai Dolgozók Önálló Általános Iskolája és a Szentlőrinci Iskolakísérlet is (mármint annak „gáspári korszaka”, úgymond) – tehát a két utolsó marxista gyökerű iskolakísérlet.

A rendszerváltás pedig véglegesen fölszámolta az antagonizmusok konstitutív szerepét a pedagógiában, mert – mint a társadalmi lét minden más területén – a tökérs rend képviselői demokráciája az antagonista küzdelmeket sikeresen integrálta saját intézményesített terébe, szabályozott agonizmussá alakítva azokat. Nem véletlen hívják a posztoszocialista iskolakísérleteket „alternatív” iskolának, hiszen nem mindenek megdöntésének lehetőségét demonstrálják, hanem opciót, alternatívát, a rendszeren innen.

Másrészt, az agonizmusok korában az iskola és a pedagógia ügye az oktatási piac részévé válik, ahol boldog-boldogtalan igyekszik szerencsét próbálni. Az itt keletkező pedagógiai kakofónia az egyik lényegi strukturális alapja annak, hogy korunkban a fent bemutatott konfliktusok szántják be a pedagógiai képzelőerő birodalmát. Mindeközben a regnáló neveléstudományi rezsím (karöltve a teszt- és policy-ipparral) a jelentések, elemzések és ajánlások rendkívüli túltermelésével, riportok, mérések, értékelések,

összehasonlítások, konferenciák és véget nem érő meetingek óriási gyűjteményével kápráztatja el legfőképpen saját magát. „Csoda, hogy a kicsoportos óvodások sliccfelhúzási gyakoriságáról nem született még kvantitatív kutatás” – fogalmazott Trencsényi László egykor, igazul.

Amikor Louis Althusser azt állította, hogy az fejlett kapitalista társadalmi formációkban az iskola a domináns ideológiai államapparátus, akkor azt is állította, hogy az iskola „minden bizonnyal domináns szerepet tölt be, bár aligha hallgatja bárki is a muzsikáját: oly csöndes!”.[15] Ma, a „tudásintenzív” posztmodern kapitalizmus történelmi korszakában tudósok, kutatók, akadémikusok, aktivisták, politikusok és politikai döntéshozók százezrei tapasztják a fülüket az iskola zenedobozára, és *így* nehezebb kihallani bármit is, mint valaha.

Ez a mérhetetlen jelentésfelhalmozás, az oktatási reformok, innovációk, know-how-k, technológiák és módszerek végtelen dömpingje egy olyan gondolati mezőt hoz létre, amely analitikusan hasonlít Alice[16] Csodaországához. Carroll Csodaországa a legáltalánosabb értelmezése szerint a „csodálatos események világa”, és sokaknak szemében így tűnik fel a pedagógiai gondolatvilág mélység nélküli kiterjedése is. Csakhogy ez nem teljesen igaz. Csodaország nem a „csodák országa”, hanem inkább a csodálkozások földje.

Mire föl ez a sok csodálkozás? Azt hiszem abból fakad, amit a Jefferson Airplane a *White Rabbit* című dalban a logika és a mérték összeomlásaként fogalmaz meg. Jobban mondva a logika, valamilyen formában, él és virul – Csodaország lakói nem azért örültek, mert elvesztették a formális logikai műveletek elvégzésének képességét, hanem mert elvesztették minden arányérzéküket arra vonatkozóan, hogy a gondolatok hogyan illeszthetők egymáshoz. Csodaország szimbolikus struktúrájában tehát azért csodálkozunk, mert a jelentéskonstrukciós műveletek egyszerre indulnak minden irányba, ugyanúgy, ahogy Alice sem nő anélkül, hogy ne zsugorodna, és fordítva.[17] „Merre, merre?” – kérdezi kétségbeesetten a nyúl üregének mélyén.

Merre, merre? Így csodálkozunk rá mi is a pedagógia és az oktatás világára, ahol a szétfolyó poliszémia egyszerre húz minden irányba. Nem meglepő, hogy szerkesztett kötetek, cikkek, szakpolitikai dokumentumok és jelentések sokasága foglalkozik „szakadékok áthidalásával” az elmélet és a gyakorlat között; a makro- és mikroszintű elemzések között; a reflexió és a cselekvés között; a minőség és a hatékonyság között; a tanítás és a tanulás között; a szabályozás és a dereguláció között, és így tovább – a pedagógiai gondolkodás szimbolikus szerkezete egyszerre minden irányba mozog, húz és nyomul. Így jönnek létre a pedagógiát ma alkotó agonizmusok, amelyeket fent említettem.

Egy ilyen pedagógiai csodaországban valami fontos vesz el. Amikor a pedagógiai jelentéstermelés bősége széttöredezi a gondolati világot, akkor azt a kérdést veszítjük könnyen szem elől, hogy mi volna az iskola és a pedagógia kívánatos *célja* és *tartalma*. Efféle orientációt ugyanis lehetetlen meghatározni a pedagógiai csodaországban felhalmozott instabilitás talaján állva. Nem véletlen, hogy az oktatás módszereire vonatkozó válaszok burjánznak, mert akkora a baj, hogy az azonnali cselekvés szüksége kísért.

Csakhogy a baj gyökere az a gondolati nyomorúság, amely lehetetlenné teszi a céllal és a tartalommal kapcsolatos orientációnkat, és ami nem egyik napról a másikra fog megoldódni. De hogyha a pedagógiai cél és tartalom kérdését elhanyagoljuk, annak az eredménye egy olyan pedagógiai táj, amelynek nincs iránya, csak kiterjedése. Az volna itt a történelmi feladat, hogy felélesszük az antagonizmusok, a radikális szembenállások, szembeszegülések politikai logikáját a pedagógia világában, ami újra orientációt, irányt adhat a pedagógiai képzelőerőnek, kiszabadítván azt bénító ellentmondásainak fogságából. A feladat véleményem szerint nem a felszabadítás pedagógiájával, hanem *a pedagógia felszabadításával* kezdődik. Ehhez megpróbáltam a proletár pedagógia nézőpontjából olyan iskolatechnológiai fogódzókat adni, amelyek az iskolai életvilágokat profánná, analóggá, amatőrre és homogénné képesek formálni. Nekem ugyanis meggyőződésem, hogy a pedagógiai antagonizmusok megképzésének szemszöge nem lehet más, mint a proletár perspektíva, hiszen a pedagógia – a nevelés pusztá lehetőségének feltételezése – önmagában egy radikálisan baloldali ötlet.

- [1] Halász Gábor: Oktatáspolitiká az első évtizedben. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2010. 17–35. URL: <https://ofi.oh.gov.hu/1-oktataspolitika-az-első-évtizedben-halasz-gabor>. Hozzáférés: 2024. 11. 05.
- [2] Wallerstein, Immanuel – Dunaway, Wilma A.: Crisis, Transition, and Resistance Movements: A Conversation with Immanuel Wallerstein. *Appalachian Journal* 26. évf. 3. sz. (1999). 284–305.
- [3] Biesta, Gert: *Good Education in an Age of Measurement – Ethics, Politics, Democracy*. New York: Routledge, 2010.
- [4] Kafka, Franz: A per. Ford.: Szabó Ede. MEK. URL: <https://mek.oszk.hu/07100/07123/07123.htm>. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [5] Titokban megkezdtek a tanárok teljesítményértékelését: „kivitelezhetetlen, értelmetlen, elvégezhetetlen” feladatot kaptak a pedagógusok. HVG, 2023. URL: https://hvg.hu/elet/20230411_pedagogus_tanar_teljesitmenyertekeles_belugyminiszterium_oktatas_pinter_sandor_pilotprogram. Hozzáférés: 2024. 11. 05.
- [6] Kafka: A per.
- [7] Tóth Tamás Május: A tanítás művészet! [F]ordítva, 2022. URL: https://orditva.blog.hu/2022/08/03/a_tanitas_muveszet. Hozzáférés: 2024. 10. 13.
- [8] Tóth Tamás Május – Mészáros György – Marton András: We should’ve made a revolution – A critical rhapsody of the Hungarian education system’s catching-up revolutions since 1989. *Policy Futures in Education* 16. évf., 4. sz. (2018), 465–481. <https://doi.org/10.1177/1478210317751268>
- [9] Nahalka István neveléstudományi témákkal foglalkozó blogja itt olvasható: <https://nahalkaistvan.blogspot.com/>.
- [10] Nahalka István: Radó esete a brit tudósokkal. *TaniTani*, 2019. URL: https://www.tani-tani.info/rado_esete_a_brit_tudosokkal. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [11] Nahalka: Radó esete a brit tudósokkal.
- [12] Nahalka István – Zempléni András: Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére. In: *Hatások és különbségek – Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Budapest: Oktatási Hivatal, 2014. URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodel-emzes.pdf. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [13] Mészáros György: „Jók leszünk!” – Hogyan formál társadalmi lényé az iskola? – Összehasonlító kritikai etnográfia mindenkinek. Budapest: Eötvös, 2024. URL: https://www.eltereader.hu/media/2024/04/Meszáros-György_Jok-leszunk_Bolyai-kutatas-eredmenyei-webre.pdf. Hozzáférés: 2024. 10. 20.
- [14] Tóth Tamás Május: Mocsok, szemet játszóterek! Proletár játékpédagógiai tézisek a Gyermek Világnapja apropóján. *Homo Educandus*, 2023. URL: <https://homoeducandus.substack.com/p/mocsok-szemet-jatszoterek>. Hozzáférés: 2024. 11. 02.
- [15] Eredetileg: „Nevertheless, in this concert, one Ideological State Apparatus certainly has the dominant role, although hardly anyone lends an ear to its music: it is so silent! This is the school.” Althusser, Louis:

On the Reproduction of Capitalism – Ideology and Ideological State Apparatuses. London/New York: Verso. 2014. 251. (Fordítás tőlem.) URL: <https://legalform.blog/wp-content/uploads/2017/11/althusser-on-the-reproduction-of-capitalism.pdf>. Hozzáférés: 2024. 11. 02.

[16] *Alice* (Jan Švankmajer, 1988) URL: https://www.youtube.com/watch?v=tK_l74cSPGY. Hozzáférés: 2024. 11. 02.

[17] Deleuze, Gilles: *The Logic of Sense*. New York: Columbia University Press, 1969.