

Vályi Péter

A KRITIKAISÁG VÉGESSÉGE

ESETTANULMÁNY EGY SPONTÁN ISKOLAI SZERVEZŐDÉSRŐL

Az iskolával kapcsolatosan él egy olyan általános elképzelés, amely azt sugallja, hogy minden közfeladatot ellátó oktatási-nevelési létesítmény fontos szerepet tölt be a demokráciára nevelésben (Jakab és Varga 2007). Több, a szakma művelői számára alapvetéseket leíró szakirodalom ebből a kissé idealizált alapállásból fogalmaz meg etikai és esztétikai irányelveket, ajánlásokat intézményvezetőknek, iskolai gyakorlatokat pedagógusoknak (Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia 2010; Education International 2019). Ezt az álláspontot vitatva az esettanulmány egyrészt egy olyan intézményt mutat be, amely sajátos profiljával megcáfolja a fentebb említett „egydimenziós iskola” koncepcióját, másrészt betekintést biztosít annak belső logikájába, átideologizált kommunikációjába egy több éve húzódó problémán és az arra adott tanulói és szülői akción keresztül. A továbbiakban kifejtésre kerülő elnyomás és az azt gyakorlók ebben az esetben beazonosíthatók, nem absztrahálódnak, nem válnak arctalanná egy áttekinthetetlen szuperstruktúrában. Ellenkezőleg, olyan személyek gyakorolják az elnyomás szélsőséges formáját, akikkel a tanulók az iskolai munkavégzés éveitől napi szinten érintkezni és kooperálni kényszerülnek.

BEVEZETÉS

Tekintettel a kutatási területemre, a környezetpedagógiára, főként olyan elméleti munkákra, művekre fogok hivatkozni, amelyek ezen a szakterületen belül foglalkoznak a demokráciára nevelés, a kritikai pedagógia kérdéseivel, vagy tágabb értelemben relevánsak. A környezetpedagógia gazdag, több paradigmaváltást megélt diszciplína, amely kezdetekben természeti nevelésként volt ismert, majd környezeti nevelésként került újrakeretezésre, az ezredfordulót követően pedig a fenntarthatóság problematikája köré szerveződött át (Kárász 2015). Napjainkban a terület tovább tágul, köszönhetően egyrészt az Antropocén körül gerjedő diskurzusoknak, továbbá azoknak a filozófiai törekvéseknek, amelyek egy poszthumanista vagy természet utáni fordulatot sürgetnek (Jickling

et al. 2018; Lysgaard et al. 2019). A szöveg három tartalmi egységre tagolható. Először röviden ismertetem magát a problémát, a probléma megoldására vállalkozó tanulók és szülők közösségét, összetételét. A második fejezetben leíró jelleggel az akció egyes fázisai, felhasznált eszközei kerülnek bemutatásra, tartva a kronológiai sorrendet. A harmadik bekezdésben ismertetem a környezetpedagógia kritikai és aktivista elméleti munkáit, majd azokat a tapasztaltakkal összevetve, igyekszem körülírni a diszciplína egy kevésbé feltárt vakfoltját. A büntethetőségem tudatában, továbbá azért, mert a probléma elszigetelt és máig nem került a nyilvánosság elé, a helyszínt és az intézményt, továbbá az egyes szereplőket anonimizálok.

HÁTTÉR

Az utóbbi években számos olyan, főként a médiában nyilvánosságra hozott esettel találkozhattunk, amelyek arról számoltak be, hogy a kormányintézkedések jóvoltából létrejövő piaci versenyhelyzet átírja az oktatásügy mezőjét. Az állam jogköröket, forrásokat vont el intézményvezetőktől, továbbá hatásköröket hagyott tisztázatlanul, amely intézkedésekkel sok esetben finanszírozási és egzisztenciális problémákat hozott létre az egyes oktatási intézmények működésében. A tudósítások alapján ezen intézkedések legfőbb kárvallottjai az alapítványi és magánintézmények, melyek a közoktatás máig poroszos arculatával szemben a progresszió mellett foglalnak állást, és az alternatív pedagógiai stratégiákat, a familiáris légkört részesítik előnyben. Tekintettel arra, hogy az egyes magán- vagy alapítványi oktatási intézmények küldetéstudatukban, módszertanukban eltérőek lehetnek, a fentebbi megjegyzést szigorúan a szóban forgó iskolára vetítve értelmezem röviden. A művészeti iskola egy olyan, a liberális demokrácia mintájára létrehozott közeg, amely eleve meghaladja az állami oktatás hierarchikus rendszerét, több mint iskola, közösség, amely műhelyjelleggel, mellérendelő kooperációban strukturálja önmagát, egyenlőségjelet rakva diák és diák közé. Az esettanulmányban leírásra kerülő probléma ehhez a közfeladatot ellátó magánintézményhez köthető. Érdekessége az intézménynek azon képessége, hogy megalakulásának pillanatától úgyszólván pozicionálta magát az egyes kormányváltások és

oktatáspolitikai paradigmaváltások során, így a ciklusoktól, pártpolitikai és oktatáspolitikai ideológiáktól függetlenül, folyamatosan hozzáfért az optimális működéshez szükséges állami forrásokhoz. Több éves múltra visszatekintő, illetve máig is megoldatlan probléma a fűtés és folyó melegvíz biztosítása a téli időszakban az iskola egyik, közel 100 éves épületében. A tanulói és tanári munkavégzés feltételeiről tudni kell, hogy az oktatás 3x45 perces, továbbá 4x45 perces tömbösített órákban zajlott és zajlik ma is, napi minimum 8 órában, olyan termekben, amelyekben az átlaghőmérséklet nem haladja meg a 15 Celsius-fokot. (Itt kiegészítésként fontos megjegyezni, hogy az intézményvezetőnek kötelessége rendkívüli tanítási szünetet elrendelni abban az esetben, ha két egymást követő tanítási napon az oktatási-nevelési célokat ellátó termék átlaghőmérséklete nem haladja meg a 20 Celsius-fokot.) Mivel a fűtésre, a folyó melegvíz hiányára vonatkozó kérdések, panaszok évről évre tisztázatlanok maradtak, és nem történt előrelépés az ügyben, a tanulók és szülők egy kisebb csoportja spontán és alulról szerveződő kísérletet tett a tarthatatlan körülmények megoldására. A szülői közösség kapcsán kiemelten fontosnak tartom megjegyezni, hogy a közép- és alsó középosztály tagjai, középszintű (szakmunkás, érettségi) végzettséggel, akik saját elmondásuk alapján nem rendelkeztek sem a közvetlen demokráciára, sem az önszerveződésre vonatkozó tapasztalatokkal. Ezt azért tartom különösen fontosnak, mert a kritikai elméletek és a kritikai pedagógia visszatérő motívuma a tudatosítás, majd azt követő tudatosulás, ami számos esetben egy, az elnyomás tényét megállapító, azt elbeszélni tudó, fejlett és visszaható személyhez kötődik. A szlovén filozófus, Slavoj Žižek által elmarasztalóan „messianizmusként”, vagy „messianizmusvárásaként” leírt jelenség ebben az esetben nem figyelhető meg, a szülők és a tanulók bármilyen külső érzékenyítés nélkül rendelkeztek tudatossággal, és képesek voltak külső stimuláció nélkül megszervezni magukat és cselekedni (Žižek 2014).

ESETLEÍRÁS

Fontosnak tartom jelezni, hogy pedagógusként, egyúttal alkalmazottként, nem váltam a szerveződés tanári arcává, dacára annak, hogy

az érintettségem nyilvánvaló, hiszen a tanulói munkavégzés körülményei a tanári munkavégzés körülményei is. A személyem a megfigyelő, interjúztató szerepére redukálható. A pedagóguspozíció egy ilyen szituációban problematikus. Egyrészt mind a két fél irányába vannak írott, szerződésben rögzített kötelezettségei, másrészt sajátos pozíciójából kifolyólag egyfajta többlettudás birtokosa is, amely tudás az intézményi logika által átszőtt struktúra mögé mutat. A hivatalos jelenlétem eleve a domesztikáció vagy elcsatornázás, „cinkosság” látszatát kelthette volna (Bourdieu 2008). Vagy egy olyan implicit folyamatét, amely a szerveződés spontán energiáját hivatott mérsékelni, miként erről Feró Dalma is ír a tüntetések erejét magukba építő pártpolitikai dinamikák kapcsán (Feró 2019). A felek, tehát a tanulók és a szülők, továbbá a vezetőség közötti kommunikáció kialakításának kísérlete már a folyamatba történő képletes becsatlakozásomat megelőzően elindult. Az első ilyen lépés a tanulók egy kisebb csoportjához köthető, akik – lévén, hogy a tanítási hét minden napján több órát töltenek a fűtetlen termekben – személyesen keresték fel az intézmény vezetőségét és jelezték a problémát. Továbbá az igazgatóság figyelmébe ajánlották azt a tényt is, hogy a szignifikánsan növekvő hiányzásszám ebben a kritikus időszakban igazolhatóan az épületben tapasztalt körülményeknek köszönhető. Mivel a megkeresés eredménytelennek bizonyult, a tanulók az iskola diákönkormányzatához mint hivatalos tanulói érdekképviseleti szervhez fordultak. A tanulók az azt vezető pedagógust kérték fel, hogy szervezzen egy olyan fórumot, amelyen a vezetőség is megjelenik, és a fűtés problémája tágabb kontextusban, több tanuló bevonásával is megbeszélésre kerülhet. A diákönkormányzatot vezető pedagógus és a tanulók beszámolóí alapján pár mondatban szeretnék kitérni a felek közötti kommunikáció aránytalanságára. A nyilvánosság okozta kellemetlenségnek köszönhetően a vezetőségi kommunikáció tiszta megtestesülése volt a hierarchiának, így a használt nyelvezet tartalmilag, jogszabályokkal gazdagon átszőve és szimbolikusan is kijelölte a felek közötti viszonyrendszert. További érdekessége volt az intézményi narratívának az a képessége, amellyel a mainstreamből áttemelte azokat az elemeket (forráselvonás, jogkörök csorbítása és elvonása), amelyeken keresztül a saját helyzetét a „rossz állam” és a „károsult iskola” kettőségenek kontextusában beszélte el. A szülők számos alkalommal telefonáltak be és tettek

panaszt név nélkül, tartván a gyerekeikkel szembeni esetleges retorzióktól. A finanszírozási problémákra való hivatkozás mint katalizátor egyrészt egy fűtéstechológiai szakember bevonását eredményezte, aki, ismervén az iskola fűtési rendszerét, a nem hivatalos szakértői véleményében arról számolt be, hogy a technológiai feltételek adottak. Másrészt elindult egy kutatási folyamat, amely az intézmény éves kiadásait vetette össze az éves bevétellel. Ezek a tanulók számából és a hozzájárulási költségek összegéből hozzávetőlegesen kikalkulálhatóak voltak. Miként a fűtéstechológiai szakember véleménye igazolta a technológiai feltételek meglétét, úgy a szülői (kiadásokra és bevételekre irányuló) kutatás igazolta a szükséges pénzügyi háttér meglétét. Azt az intézményi választ tehát, amely a finanszírozási nehézségekre hivatkozott, a tanulók és a szülők visszautasították. A szülők utolsó akciója egy évfolyamokon átívelő petíció benyújtása volt egy szülői értekezlet keretein belül, amelyben egyrészt felszólították a vezetőséget az alapfeladat ellátására, másrészt arról is nyilatkoztak, hogy szükség esetén a fűtés beüzemeléséhez szükséges kiadásokban is részt vállalnak a gyermekeik érdekében. Biztos források alapján kijelenthető, hogy a fűtés és a folyó melegvíz máig nem biztosított az épületben, „társadalmi munka”, tehát térítésmentes túlóra vagy ingyenmunka keretein belül ugyan történtek kisebb felújítások, de ezek egyike sem érintette a problémás területeket.

KONKLÚZIÓ

Ha kritikátlanul elfogadjuk azt a közel három évtizedes állítást, amely szerint a környezetpedagógia ernyőfogalom, akkor eleve problematikus distinkcióról vagy finom különbségről beszélni kritikai pedagógia és környezetpedagógia között (Jakab és Varga 2006). Ezt a diszciplínák közötti visszafordíthatatlan összeolvadást sejteti az is, hogy a soron következő klímacsúcscsal párhuzamosan a 2020-ra, Glasgow-ba tervezett EERA Konferencia (*European Educational Research Association*) központi témája is a környezetpedagógia jövőjére fókuszál az aktivizmus és a kritikaiság aspektusain keresztül. (A konferencia a pandémiának köszönhetően nem került megrendezésre, előreláthatólag 2021-

ben valósulhat meg.). Ez az interdiszciplinaritás az oktatási-nevelési gyakorlat szemszögéből azt jelenti, hogy a környezet szeretetére és megóvására, energiatakarékosságra nevelés mellett (Lehoczky 1994) vagy ezekkel párhuzamosan teret kaphatnak az önkormányzásra, önszerveződésre felkészítő, közvetlen demokráciára nevelő gyakorlatok is. Ez a törekvés a tanulóra valódi társadalmi és politikai ágensként tekint, meghaladva ezzel a 90-es évek végén eleve nagy felháborodást kiváltó cselekvési kompetencia ajánlásait is, amelyek a cselekvő tanulók számára egy szimbolikus, kissé mesterségesen teremtett kritikai teret hoztak létre, egyfajta biztos játékká alakítva a kritikaiságot (Jensen és Schnak 1994, 1997, Breiting és Mogensen 1999). A cselekvő és nem cselekedtető pedagógia koncepciójának megalkotói és követői a mennyiségi változás ellenében a minőségi változást helyezték az előtérbe az akció által. Elképzeléseik messze túlmutattak az addig alkalmazott iskolai és tanórai színlelő helyzeteken, amelyek főként a viselkedés stimulációjára fókuszáltak, azonban a direkt és hathatós társadalmi változások elősegítésére nem törekedtek. A minőségi változás nem a károsító vagy elnyomó folyamatok átalakítását, esetleges felszámolását jelöli. Lévéen, hogy pedagógiáról van szó, a változás a tanulói személyiségben megy végbe, amely egy, a saját cselekvési kötelességének tudatában lévő generációt tételez a jövőben. Nyilvánvaló tehát, hogy századunkban a terület egyes művelői meghaladni kívánják ezt a kritikára, aktivizmusra nevelő hagyatékot azáltal, hogy felszámolják a kritikaiság pedagógus vagy iskola által gondosan berendezett komfortzónáját. Gyakorló pedagógusként üdvözlendőnek tartom a szakirány ilyen irányultságú újraértelmezését. Az iskola valóban lehet több, mint az akadémikus tudás újratermelődésének a helyszíne (Gramsci 1979). Az olyan mechanizmusokat eleve fenntartásokkal kezeltem, amelyek a tőke által okozott károkért az egyéneken próbáltak büntudatot kelteni, vagy eleve azokra hárították a károsodások helyreállítását és mérséklését szolgáló terheket, különféle életmódreformok formájában. Ezért hasonló fenntartásokkal alkalmaztam és szemléltem azokat a pedagógiai gyakorlatokat is, amelyek a fent említettekhez hasonló módon az esztétikán és büntudatkeltésen keresztül kívántak hatni a tanulói attitűdökre és a habitusokra.

Az esettanulmány szempontjából talán leginkább releváns oktatásfilozófiai kérdést a kritikaiság és aktivizmus tárgykörén kívül

Jakab György és Varga Attila fogalmazták meg még 2007-ban a fenntarthatóság pedagógiájáról szóló kötetükben. Ez a kérdés elemi, máig érvényes és a következő módon összegezhető. Miként tud a magyar iskolarendszer demokráciára nevelni egy olyan társadalmi kontextusban, amelyben a jogsértő, ám nagyobb mértékű megtérülést garantáló magatartás előzi a jogkövető, ám kevésbé profitábilis magatartásformát (Jakab és Varga 2007)? Az esettanulmány alapján (amely véleményem szerint nem egy elszigetelt, egyedi esetet ír le) az iskolák demokratikus nevelés iránti valós elkötelezettsége, működési és gazdálkodási stratégiáinak mikéntje, például az iskolai munkavégzés feltételei, hangsúlyosabb kérdések is lehetnének a környezet-és kritikai pedagógia területén belül, ha már az állami ellenőrző szervek az ilyen típusú átláthatóságot nem kezelik kiemelt ügyként. Mint láthattuk, egy jó hírű megyeszékhely egyik alapítványi iskolája következmények nélkül léphetett fel elnyomóként és tarthatott fenyegetőzéssel a saját a falai között egy ilyen mértékű visszaélést.

Visszatekintve úgy gondolom, hogy az elfojtott vagy túlzott rizikóvállalás okán megtorpanó tanulói-szülői fellépés a kritikai pedagógia egy feltáratlan vakfoltját írja körül. Ebben az esetben ugyanis, ha a felek közötti reláció nem is, de a felek láthatósága és szerkezete módosult. A kritika tárgya nem kívül helyezkedett el, nem egy körvonalak nélküli absztrakt gépezet formájában került elbeszélésre, hanem tisztán körülírható, létező személyek képében jelent meg, akikhez nem áttételes társadalmi viszonyokon keresztül fűződnek a tanulók. Az elnyomók valós, napi rendszerességű érintkezési pontok a diákok mindennapjaiban, akikkel a társadalmi és intézményi betagozódás okán a fennálló kritikai viszony ellenére kooperálni kénytelenek. A tanulók, szülők, névtelen telefonok ezzel szemben viszont feloldódtak a szerveződésben, nem deterritorializálódtak deleuze-i értelemben, de együttesen megragadhatatlanabbá váltak, ami egy kis létszámú, erőforrások hiányában lévő csoportosulás számára akár óriási előnyt is jelenthet (Deleuze és Parnet 2016). A környezetpedagógia vagy annak kritikai elágazásai szentelhetnének nagyobb figyelmet a szembefordulás ezen aspektusának, tekintve, hogy ezek a szituációk jelen idejű, reaktív helyzetek, amelyek gyors stratégiai lépések vagy döntések meghozatalát is megkövetelhetik, illetve lélektanilag is másként hatnak. Alapvetően fontos, hogy a

pedagógián keresztül képesek legyünk arra, hogy érzékeljünk bizonyos intézményi vagy strukturális problémákat, mint ahogyan az is nagyon fontos, hogy azokat tovább is olvassuk, kontextualizáljuk. Az esettanulmány arra szeretné felhívni a figyelmet, hogy létrejöhet olyan szituáció (miként létre is jött), amelyben a cselekvés, az esetleges konfrontálódás elkerülhetetlen, ahol komoly tét van és valódi kockázatvállalás, amely adott esetben a felnőtt emberi cselekvési hajlamot is megbénítja.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bourdieu, Pierre (2008): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése - Tanulmányok*. General Press Kiadó.
- Breiting, Søren és Mogensen, Finn (1999): *Action Competence and Environmental Education*. Interneten: <https://ensi.org/global/downloads/Publications/401/Breiting%20Action%20Competence%20and%20EE.pdf> (Letöltve:2021.01.02.)
- Deleuze, Gilles és Pairnet, Claire (2016): *Párbeszéd*. L'Harmattan Kiadó.
- Education International: *Powerful Tool for Combatting Climate Change*. Interneten: https://issuu.com/educationinternational/docs/ie_education_a_power_full_tool_for_ (Letöltve:2021.01.02.)
- Feró Dalma (2019): Így kebelezte be a tüntetésmaffia a dolgozói tiltakozást. In: *Azonnali*. Interneten: https://azonnali.hu/cikk/20190113_igy-kebelezte-be-a-tuntetesmaffia-a-dolgozoi-tiltakozast (Letöltve: 2021.01.02.)
- Gramsci, Antonio (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Akadémia Kiadó.
- Jakab György és Varga Attila (2007): *A fenntarthatóság pedagógiája*. L'Harmattan Kiadó.
- Jensen, Bjarne Bruun és Schnak, Karsten (1994): *Action and Action Competence*. In: *Critical Pedagogy*. Royal Danish School of Educational Studies.
- Jensen, Bjarne Bruun és Schnack, Karsten (1997): *Action competence. Approach in Environmental Education*. In: *Environmental Education Research*. Vol.3, No. 2:163-178. Interneten: <https://ensi.org/global/downloads/Publications/405/Jensen%20Action%20Competence%20Approach%20in%20Environmental%20Education.pdf> (Letöltve:2021.01.02.)
- Jickling, Bob-Blenkinsop, Sean-Timmerman, Nora-De Danann Sitka-Sage, Michael (2018): *Wild Pedagogies Touchstones for Re-Negotiating Education and the Environment in the Anthropocene*. In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Vol. 19., No. 4.: 374-375.

- Kárász Imre (2015): A környezeti nevelés története, céljai és eszközei. Környezeti nevelés és tudatformálás. In: *Tanulmányok az Eszterházy Károly Főiskola műhelyeiből*. Líceum Kiadó.
- Lehoczky János (1999): *Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Raabe Klett Könyvkiadó Kft.
- Lysgaard, Jonas-Andreas-Bengtsson, Stefan-Laugesen, Hauberg-Lund Laugesen (2019): *Dark Pedagogy, Education, Horror and the Anthropocene*. Palgrave Macmillan.
- Vásárhelyi Judit (szerk.) (2010): *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Nemzeti Környezeti Nevelési Egyesület.
- Žižek, Slavoj (2014): *Zűr a Paradicsomban*. Európa Kiadó.