

nikus génbiológia. Hogyan nem tűnt fel neki a szakadék a gének tökéletessége és az emberi viselkedés tökéletlensége között? Hogyan teremthetnek a többnyire hibátlan gének ennyire hibás, kifordult világot? Erre a sorsanalízis nem ad magyarázatot.

Végül válaszoljuk meg a kérdést: milyen Szondi Lipót horoszkópja? Úgy vélem, mindegy, hogy génekről vagy csillagokról van-e szó, az aszcendens nagyon hasonló. Játékos, nagyon öntudatos elmék kísérleteznek mind az asztrológiával, mind a sorsanalízissel. Akik, mint a gyerekek, mernek játszani és nem félnek Istentől, de felnőttek lévén magyarázni és kormányoz-

ni szeretnék azt, aminek gyepelője nem az ő kezükben van.

Jegyzet

- (1) Fiam J. (1947): Asztrológia és Sorselemzés. In: *Lélektani tanulmányok*. IX. Budapest,
- (2) Semon, R. (1908, 1909): *Die Mneme*. Die Mnemischen Empfindungen, Leipzig.
- (3) Schwarz, H. (1922): *Leib und Seele*. München,
- (4) Szondi L. (1948): *Schicksalsanalyse Erstes Buch*. Benno Schwabe.
- (5) Baktay E. (1989): *Csillagjósolás*. Budapest, reprint.
- (6) Szondi L.: I. m.: 26.

Juhász Tibor

Adorno és a kritikai pedagógia

A felsőoktatásban alkalmazott pedagógiai módszerek (és azok megkülönböztetése) nem kevésbé fontosak a nevelés „klasszikus” periódusainál; még akkor sem, ha már nem elsősorban a magatartás, hanem a szellem fegyelmzésére (illetve felszabadítására) irányulnak. Ebben igen nagy segítségünkre lehet Theodor Wiesengrund Adorno személye, aki maga is lényének egészével ütközött az egyetemi oktatás határaiba (esetében: politikai határokba) a hatvanas években, és ebből fejtette vissza az oktatási rendszer alacsonyabb szintjeiken is megbúvó belső ellentmondásait.

Az Adorno által is képviselt kritikai elméleten keresztül felvázolhatjuk az 1980-as években megindult kritikai pedagógia (Critical Pedagogy, későbbiekben: CP) alapvonalait. Ez a módszer átörökíti a Frankfurter Iskola tagjai által kidolgozott kritikai elmélet attitűdjét az iskolák falain belülre. Az Iskola elképzelései szerint ugyanis elmélet és gyakorlat (teória és cselekvés) éppúgy összezáródik, mint ahogy megvalósítja azt a CP az oktatás keretei között, azaz megvalósítja ennek a modernista utópiának és a jelenkori elvárásoknak a szintézisét a maga társadalmában.

A kritikai pedagógia elterjedését sokáig hátráltatta, hogy nézeteit az értelmezések összemosták a nevelés- és oktatásellenes irányzatokkal; a kilencvenes évekre pedig már maga is összeolvadt a posztmodern el-

képzelésekkel. Ennek természetes következménye, hogy a CP témája feldolgozatlan (nem is említve a hazai helyzetet), miközben mára aktualitása egyre nagyobb – nem csupán a posztmodernnel szemben mutatott magatartása, hanem az általa képviselt célok és értékek tekintetében is. Eme szemléletet érdemes magunk előtt tartani, mikor a CP ismertetését bevezető Theodor Wiesengrund Adorno pedagógiájáról szólnunk, aki maga is ezt a sajátos kritikai álláspontot képviselte élete utolsó évtizedében.

Adorno és a tanári hivatás

Adorno számára a tanári hivatás sokkal inkább annak társadalmi szerepére, mint kizárólag a tanár-diák viszony megőrzésé-

re irányul. Ennek az elgondolásnak hátterében az az elvárás áll, amely a pedagógust nem csupán az ismeretek, hanem a társadalmi viszonyok közvetítőjeként is mutatja. Ez a nézet nemcsak szerzőnkre, hanem a két világháború között a weimari Németországban megindult Frankfurti Iskola munkatársaira is jellemző, amennyiben azok minden autoriter viszony mögött az elnyomó, manipulatív hatalom újratermelődését látják. Ez okozza, hogy társadalomelméletük és -kritikájuk – azaz a kritikai elmélet – számára minden intézményszerű társadalmi jelenség (legyen az politika, művészet vagy épp az oktatás) kicsinyítve hordozza a társadalom jelenségeit, így azokra fényt kell deríteni.

A kritikai elmélet azonban nem csupán kritikai tevékenység, hanem kollektív cselekvés is egyben: itt az Iskola átveszi a marxi elgondolásokat, mely szerint az az utópiára irányuló (olykor messianisztikus), célracionális cselekvésben valósulhat meg. Ezzel nagyrészt felszámolják a német idealizmus által örökített dialektikus fejlődés, azonban megőrzi célja elérésének reményét és megteremti módszereit a társadalomban. Ez utóbbi kettőt fedi a mimézis fogalma, amely mindenkoron irányt mutat a közösség fejlődésében.

Adorno szerepe ennek kidolgozásában kulcsfontosságú. Kollégáival (*Herbert Marcuse, Max Horkheimer, illetve Sigfried Kracauer és Walter Benjamin*) együtt felismeri azokat a társadalmi viszonyosságokat, melyek ellehetetlenítik a jelenkor szubjektumának dialektikus mozgását, eldologiasító tevékenységük által megakadályozzák annak emancipációját.

Ez a körkörösség egyre mélyül, míg nem magára a szubjektumra is kiterjed – ez fejezi ki a jelenkor apóriáját, miközben az egyén a feloldhatatlan ellentmondás feloldására törekszik. Itt kap szerepet az adornói mimézis-fogalom: ez ugyanis számára nem takar mást, mint a művészetet: az egyetlen jelenség, amely ábrázolni képes a jelen paradoxonát, és kiutat mutathat a valóságból. Szintén a művészet (majd a későbbiek során a filozófia) területén jelenik meg a negativitás, amely a kifejezés lehetetlenségét képviseli, és reményünk

A tanárt nem tekintik testileg-szellemileg érett felnőttnek, méltóságát csupán az ezzel kontrasztban álló, ironikus pózként szemléli a kívülvilág. Magatartásuk az iskola belső világában még elfogadható, azonban ne feledkezzünk meg a tényről, hogy ez a belső világ csupán látszat, melyet szándékosan, az intézmény hatalmának megóvása érdekében összecsérelnek a valósággal (azaz: az intézmény és egységei nemcsak a diákok, de a szülők életét is behálózzák). Ebben a pozícióban szembesülnek az oktatás által képviselt, öröknek hirdetett értékek a diákok értékeivel, és ez a szembesülés szükségképpen szembenállásként jelenik meg.

szerint az egyetlen esélyt a fetiszizáció ellen: a negativitás törekvése ugyanis nem a hegeli azonosító (azaz szintetikus) tevékenység, hanem annak ellentéte, a nem-azonosító munka, vagyis a kritika kiterjesztése az intézményszerű tudás, kultúra stb. területére, tehát: ideológiai kritika.

Adorno elképzelései szerint a jelenkor ideológiáját a tömegkultúra definiálja; ez az, ami megőrzi és örökíti saját manipulatív erejét, ami vesztélyezteteti a szubjektum létét és emanci-

pációját, miközben gyárként termeli a barbárságot. Vele szemben helyezkedik el az elitista magaskultúra, amelynek egyetlen feladata, hogy megőrizze az értékeket egy „jobb kor” reményében. Valahol a kettő között (de Adorno véleménye szerint inkább alattuk) helyezkedik el a félműveltség, aminek léte mint tény mutatja, mennyire meghasonlott önmagával a képzettségről való gondolkodás: hiszen a műveltség eszméje és a társadalmi hétköznapok, a termelés folyamata eredendően nem összeegyeztethető; azonban ez a tömegkultúra közvetítése által egymással kapcsolatba került. „Ere-

rendő fogalma szerint a műveltség annak az öntudatában megalapozott, szabad individuumnak a tisztán saját szelleme, aki a társadalomban is tevékeny, és aki ösztöneit szublimálja” (1) – írja *Kantról*, és várná el jelenkorának társadalmától is.

Visszatérve a nevelés kérdésköréhez: Adorno szemében az oktatási rendszer tekintélyelvű berendezkedése szintén az elnyomó hatalom hierarchiáját képviseli, amely helyzetből egyetlen kiutat az jelent, ha sikerül végleg felszámolni az egyirányú kommunikációt, lehetőség szerint azon a határon maradva, hogy a tudás (érték) közvetítése csorbát ne szenvedjen. Ez az elképzelés lesz fontos Adorno számára akkor, mikor egyetemi előadásain (német eredeti szerint ez a szó felolvasást jelent) sokkal inkább a kétirányú kommunikációra és a munkacsoportok kialakítására helyezi a hangsúlyt; valamint ez határozza meg negatív pedagógiájának bevezetését, ami a pedagógus szerepét a tudás kritikai továbbítására korlátozza.

Pedagógiai autoritás – politikai autoritás

Adorno számára pedagógiai fordulópontnak minősülnek amerikai emigrációjának, majd hazatérésének éveit. (2) Kezdetben csupán felismerte a problémát, melyet az autoritáson alapuló érték közvetítés hordozott, majd amerikai éveit alatt alternatívát is talált rá. Ezt ő maga a tudásra alapozott tekintély köré szervezett demokratikus struktúrával azonosítja. Ebben a rendszerben a hallgatók az oktatási folyamat aktív közreműködői; a szimmetria felé tendáló kommunikáció pedig (amelyben Amerikában nemcsak a nyelvi sajátosságok, hanem a tudás közvetítésének pragmatikus hagyományai is közrejátszanak) abba az irányba halad, hogy felszámolja tanár és diák egymással szembenálló viszonyát, átadva helyét a kooperációnak. Ennek megfelelően, láthatjuk, a tanári szakma státusza sokkal inkább a szókratészi karaktert képviseli, azzal az elteréssel, hogy tekintélyét nem kívülálló mivolta, hanem széleskörűen elfogadott közreműködő szerepe szolgáltatja. (3)

Miként Amerika demokratikus oktatási rendszere is a politikai rendszerből von-

hatja meg saját párhuzamait, úgy Adorno hazájában is a tekintély elvére épülő, porosz típusú oktatás gyökereit a politikai autoritás döntő erejében szemlélhetjük. Ezzel szembesült hazatérőként Adorno a világháború után, miközben elvárásai azt sugalmazták, hogy ne a nemzetiszocializmusban kulminált totalitarizmus maradványait, hanem az új demokrácia bontakozó jeleit keresse az oktatási rendszerében – amennyiben azok már jelentkeznek. (4)

Tapasztalatai kiábrándítóak, erről is tanúskodik több pedagógiai írása és előadása is. Ezek közül választunk egyet, „A tanári hivatás tabujáról” című rádióelőadást. (5) A kiábrándulás jelei között első helyen szerepel a tény, hogy a tanári hivatás társadalmi megítélése alacsony, sőt, negatív. Ez nem csupán az elismertségben, hanem vele együtt az anyagi juttatásokban is megmutatkozik. Itt már rögtön keresztállást tapasztalunk, hiszen megfigyelhető, hogy az egyetemi oktatás képviselői (például a professzorok) épp az ellenkező oldalon, a megbecsülés fényében szerepelnek. Ez a tény csak tovább csökkenti az alap- és középszintű intézmények pedagógusainak rangját, miközben ezek számára nincs lehetőség a továbblépésre (tehát az egyetemi katedra felé). Ennek az ellentmondásos helyzetnek okait kutatjuk a következőkben, Adorno képzeletbeli társául szegődve.

Megfigyelhető egy sajátos szembenállás a képzettséggel rendelkezők és a képzetlenek között, amennyiben az előbbiek nem képviselnek más rangot, szociális hatalmat, csupán autoritásukat (tehát: pedagógusok, klérus). Ez a szembenállás a képzett személy lenézésében nyilvánul meg; (6) személye mindenképpen kétértelművé válik a sztereotípiák (szerzőnk definíciója szerint ezek a tabuk) hálózatában. Adorno véleménye szerint ez a kettősség (hiszen tudása után kétségtelenül hasznosnak tartjuk a pedagógus személyét) archaikus eredetű: törzsfők, varázslók státuszát reprezentálja. Azonban tapasztalható egy töréspont, amikor a tanári elismerés végképp megkérdőjeleződik: nevezetesen a hatalom által biztosított legitimitáció elvesztésekor. Ezért vált szükségessé az oktatási

processzus egyre sűrűbb átítatása a pedagógia eszközeivel (tekintélyelv, oktatási módszerek és fegyelmezés alkalmazása), a praktikus tudás átadásának rovására.

Ez a helyzet azonban eredeti állapotában maradt meg a felsőoktatás szintjén: „Felsőoktatásban dolgozó tanárként nyilvánvalóan úgy lehet sikereket elérni, ha teljesen feladjuk a befolyásolás lehetőségét, ha lemondunk a rábeszélés módszereiről” (7) – hiszen a szakosodott oktatás megőrizte eredeti, tudásközpontú helyzetét, így módszereinek tárháza csupán a speciális készletekből – érvelés, bizonyítás, kommunikáció – tevődik össze. Természetesen viszont egyre erősebben tapasztalható a legitimitáció elvesztése a felsőoktatás területén is, és különösen tapasztalható volt ez a hatvanas évek Németországában, mikor a hallgatók egy időben ismerték fel kollektív erejüket és lehetőségeiket, valamint kérdőjelezték meg önmagukban a külső autoritás célját.

A pedagógus mesterség kettősségének további okait kutatva Adorno megállapítja, hogy még a hatvanas évek Németországának társadalmá is a fizikai erőszakra, kényszerre épül – még ha ez nem is jelentkezik nyílt formában. (8) Ennek eredményeképp „joggal” magyarázhatjuk, hogy maga a tanári szerep is a „nem fair” magatartással: a gyengébb felé mutatott erőszakkal társul. „Szabályait, ha tényleg komoly helyzetről van szó, csak fizikai erőszak segítségével képes érvényesíteni” (9) – még ha el is távolodott ettől a lehetőségtől.

Elérkezve most a pszichológia síkjára, Adorno megállapítja, hogy a jelen tanári szerep semmiképp sem azonosítható a társadalom teljes jogú tagjáról alkotott képpel: a tanárt nem tekintik testileg-szellemileg érett felnőttnek, méltóságát csupán az ezzel kontrasztban álló, ironikus pózként szemléli a külvilág. Magatartásuk az iskola belső világában még elfogadható, azonban ne feledkezzünk meg a tényről, hogy ez a belső világ csupán látszat, melyet szándékosan, az intézmény hatalmának megóvása érdekében összecserélnek a valósággal (azaz: az intézmény és egységei nemcsak a diákok, de a szülők életét is be-

hálózzák). Ebben a pozícióban szembesülnek az oktatás által képviselt, öröknek hirdetett értékek a diákok értékeivel, és ez a szembesülés szükségképpen szembenállásként jelenik meg.

Elérkeztünk tehát a tanári szerep antinómiájának betetőzéséhez: szakemberként a tanár arra „kényszerül” (azaz: kényszeríti a társadalom), hogy tudását háttérbe szorítva ne szakember legyen, amikor pedig épp annak kéne lennie. „Munkájuk ugyanis közvetlen adok-kapok, amely azonban legnyilvánvalóbb céljának kényszere miatt soha nem lehet igazságos”. (10) Így válik maga az iskola az emberi élet kiinduló szakaszában az ‘elidegenedés prototípusává’.

A pedagógiai szimmetria irányában

Jó példán láthattuk végkifejletében Adorno kritikai-negatív attitűdjét. Kérdésünk mármost: mi által lehetséges a változtatás? Szerzónk mindenképp javasol egyfajta magatartás-változtatást. Ez azzal járna, hogy a tanári autoritás számoltassék fel, a pedagógus önmagát is „esendő” emberként szemlélve álljon hallgatói elé. Ez az első lépés a tabuk (a fentiekben sorolt neuralgikus pontok) felszámolása felé. Ezzel együtt szükséges lenne a komplexus tudatos feloldása, mind a tanárok, mind a diákok-szülők körében; végül az iskola fogalmának átalakítása, azaz szeparáltságának meghatározása: társadalmi nyitottságának megteremtése, de korlátok közé szorítása is. „Meg kellene értetni, hogy az iskola nem öncélú, s hogy zártsága szükségszerűség, nem pedig erény [...]” (11)

Szélesebb körben pedig vissza kell szerezni a szellemi fejlődés elismerését, és ebben az oktatás intézményeiből kell kiindulni, hiszen azok képesek a társadalom legmélyén változtatásokat kezdeményezni. Szintén itt kezdődhet meg az ésszel szembenálló barbárság kiűzése, ami a társadalom egészének feladatával, az önmagától is megszülető barbárság elleni tudatos fellépéssel áll párhuzamban.

A módszereket vázlatosan áttekintettük, valamint meghatároztuk az oktatás kereteit is: diákság, pedagógusok és intézmény viszonya a társadalommal. Látható, hogy ez a

kapcsolat sokkal inkább a kollektív/kommunikatív racionalításra épül ezentúl, mint az örökölt (és folyamatosan újratermelődő) tekintélyre. Ez utóbbi örökség kiiktatására csak akkor kerülhet sor, ha első lépésben feloldjuk a társadalom által örökölt tabukat. Csak ezután következhet, hogy a tanári szakma státusza rehabilitálódjék.

A kritikai pedagógia irányvonalai

Amiként a kritikai elmélet számára is meghatározó erejű volt korának társadalmi helyzete, úgy definiálta maga az elmélet is a CP létrejöttét. Ha az okait keressük annak, hogy miért számíthatott egyáltalán gyakorlati eredményekre ez az alapvetően negativitásra, azaz: pesszimista hozzáállásra szervezett társadalomkritikai elmélet, a fenti bevezetés mindenképpen választ nyújt. Hiszen választ keres maga Adorno is iskola és társadalom viszonyára, az emancipáció és az öntudat kialakulásának lehetőségi feltételeire, és mindezt nem csupán a szubjektum, hanem a közösség szintjén is. És ez a kritikai-kereső attitűd (mely meghatározta a német idealizmus egészének filozófiáját) szolgáltatja a legfőbb okot arra, hogy a jelen posztmodern világban, a bizalmatlanság korában pozitív eredményekkel kecsegtethessen. Sajátos ellentmondás ez a 20. század utolsó évtizedeire nézve; negativitás és pozitivitás efféle „dialektikus” összekapcsolására mégsem a pedagógia szolgáltatja az egyetlen (bár kétségtelenül a leginkább gyakorlatias (12)) példát: hiszen mind a társadalomtudományok, mind a művészet területén alkalmazható.

Miről is van tehát szó? Az alábbiakban nem konkrét pedagógiai módszert ismertetünk, amennyiben az tanár-diák viszonyra korlátozódna; sokkal inkább iskola és társadalom, illetve oktatási folyamat és társadalmi emancipáció párhuzamait. Adorno előadása megmutatta ennek formáit, most azonban azt ajánlom, tekintsünk mögé, és vizsgáljuk keletkezését! (13)

A CP a hetvenes-nyolcvanas évek fordulóján született, explicit módon a kritikai elmélet pedagógiai folytatásaként meghir-

detve programját. Elméleti háttérének gyökereit főképpen Marcuse, Adorno, Horkheimer és Benjamin képviseli, a CP alapvető teoretikusainak pedig *Paulo Freire*, *Peter McLaren* és *Henry Giroux* tekinthető. Általános jelenség számukra, hogy aktualizáló munkájuk során a posztmodern jelenkor igényeit tartják szem előtt: tehát az ellen-nevelés (counter-education) meghirdetésének állapotából keresnek kiutat. Ez az elgondolás a tanári tabuk feloldása helyett magát a tanárság fogalomkörét helyezi a többi tabu közé. Megelőlegezhetjük tehát a kijelentést, hogy szerzőink egy radikálisan negatív világállapotban keresnek konszenzust, épp annak, tehát a negativitásnak az eszközeivel. A probléma valós, hiszen bárhol a világban tapasztalható jelenség, hogy a narratív tudás (a kultúra által örökölt lexikális ismeretek) szerepét fokozatosan átveszi a hasznosítható (diszkurzív) tudás (ez magának Adornónak is visszas amerikai tapasztalata), nem csupán a mindennapi élet, hanem már az oktatás szintjén is. Ennek mélyén pedig az áll, hogy értékeink alapvetően megkérdőjeleződtek a század folyamán, az igazságot pedig egyre kevésbé a kívülről (autoriter közvetítéssel) érkező forrás, hanem inkább az alulról szervezett, konszenzuson-pragmatizmuson alapuló relativizált (társadalmi) modell szolgáltatja. Itt van szükség tehát a CP nem-elnyomó (non-repressive) erőt hirdető forradalmára, mely forradalom az oktatásban közreműködő intellektus felszabadítását szeretné megvalósítani anélkül, hogy azt az autoritás állapotába visszahelyezné.

Hangsúlyozom tehát, hogy a CP a kritikai elméletnek csupán módszereit alkalmazza, míg eszközeit természetesen saját jelenkorából, a posztmodern állapotból kölcsönzi. És hangsúlyozom azt is, hogy sem egyiknek, sem másiknak nem kívánja végleg elkötelezni önmagát.

Olyan korban járunk, ahol a decentrált (azaz: demokratikus) politikai berendezkedés keretei között alapvetően nincs társadalmi szükség a frankfurti iskola ideológiai-kritikai tevékenységére; a szociális fejlődés maga is csupán mikro-kollektívák-

ban figyelhető meg, azok hatékonysága csupán az instrumentális racionalitás eszközeivel kezelhető. Olyan kor ez, ahol a pesszimizmus és optimizmus közötti választás gazdasági felelősséggel jár; ezért nyilván senki sem aknázza alá saját termelő erőit a represszió által. A posztmodern a társadalomban: a lehetőségek kihasználása – kritika nélkül (Giroux). Azonban, teszi hozzá *Gur-Ze'ev*, a posztmodern kollektívizmusa felszabadítja az individuumot, de nem is hagy helyet számára, mivel megszünteti a szubjektivitás fogalmát (ellentétben például az egzisztencializmus társadalmával, mely kizárja az egyént, de egyéni törekvései számára megtartja a szociális lehetőségeket, „a visszatérés esélyét”). Számára (és a CP többi – azóta zömmel a

posztmodern területére leigazolt – teoretikusa számára is) ez válság, melyben valóban megszűnik az ideológia torzító szerepe, de sajnos felvilágosító ereje is. Ezért szükséges újfent az az ellenálló magatartás, melyet Adorno a művészet, Marcuse az egyén részéről megkövetel;

és ezért szükséges a CP, mely „kritikailag” alkalmazza módszereit, és várja el az oktatás alanyaitól is ugyanezt.

A CP első látszatra tipikus posztmodern teóriának tűnik. Célkitűzése (14), hogy lebontsa diszciplínák határait, ezzel a tudás új formáit keresse; megszüntesse az oktatás keretein belül kialakult margók és centrumok különbségét – faji, nembéli (és társadalmi) osztályok területén. Ezzel együtt kívánja, hogy a magas- és a populáris kultúra közötti ellentét megszűnjék, végül a tanár-diák viszony egyenlő szintre kerüljön. Az oktatás során nem elsősorban az értékek dogmatikus átadása, hanem az értékek megfogalmazása, észrevételének képessége a döntő. Ezért rendelkeznek a diákok szabadon azzal a lehetőségükkel, hogy megválaszthassák tanulmányaik me-

netét. Itt is tapasztalhatjuk, hogy végül Adorno javaslatai közül sem az autoritáson, sem a tudáson alapuló tekintély nem kerül előtérbe, így nem az akadémikus műveltség, hanem sokkal inkább a praktikus ismeretek ‘forgalmazása’ zajlik.

Ezek a kitévések nagyrészt azonosíthatóak az emberi jogokon alapuló oktatással (Human Rights Education, HRE), azzal a különbséggel, hogy míg utóbbinál a cél az, hogy a különbségek kiegyenlítésével a diák a társadalom teljes jogú tagjává váljon, addig a CP számára az, hogy tanulmányai során egyre inkább képes legyen autonóm döntést hozni, és társadalmának a későbbiekben formáló tagja legyen. Mindketten a társadalmi elnyomással szembesülnek, de az ellen más szinten lépnek fel: a HRE az

Ez válság, melyben valóban megszűnik az ideológia torzító szerepe, de sajnos felvilágosító ereje is.

Ezért szükséges újfent az az ellenálló magatartás, melyet Adorno a művészet, Marcuse az egyén részéről megkövetel; és ezért szükséges a CP, mely „kritikailag” alkalmazza módszereit, és várja el az oktatás alanyaitól is ugyanezt.

affirmáció és az elnyomás okozta sebek orvoslása, a CP az ellenállás és -cselekvés szintjén. Ez az a különbség, amely szembesíti a CP módszerét saját korával: egyrészt ugyan a posztmodern „nyitott” elvárásait képviseli, másrészt viszont saját örökségét is, mely-

nek keretei között saját rezisztenciája egy későbbi, mélyebb társadalmi átalakulás eredményét rejti.

Végszó

Kritikai pedagógia ma is létezik, még ha nem is nagy kezdőbetűs vagy anglofon írásmódban. Létezik, ugyanis a szemlélet beépült a köznapokba, talán még segédkezett is a kritikai-praktikus oktatás attitűdjének kialakításában. Eközben (legalábbis Magyarországon) sajátosan keresztezte önmagát a tradicionális módszerekkel, lehetőségként megmaradva tanárok és diákok számára – nem elsősorban a felső-, hanem inkább a középszintű oktatásban. Ennek során a távolabbra mutató céljait (kritikai attitűd) erősebben megőrizte, né-

hány kítűzését elvetette (példaként: a praktikus tudás preferálása – szerencsére – kihullott köreiből), közelebbi céljait általános társadalmi igénnyé szublimálta, e jelenség pozitív és negatív oldalaival együtt. Ugyanis azzal, hogy ezek az igények kikerültek az iskola falai közül, egyrészt általános érvényt kaptak, másrészt a külső autoritás képviseli őket (ismét), még ha az immár megfoghatatlan is; nem is szólva azokról a pontokról, melyek az oktatás körülményeit demokratizálták volna, és melyek most újfent kicsapongó viselkedésként köszönnek vissza (azaz: nem köszönnek vissza) a folyosókon.

Az iskola és a külvilág között nem csupán a főkapu és a tűzfalak teremtenek kapcsolatot; tanítási gyakorlatom során tapasztaltam, hogy az osztályok zömében az ablak mellett ülő pados tagjai sokkal kritikaiabb-aktívabb magatartást mutatnak, mindenképpen szélesebb spektrumon mozognak gondolataik. Ha a kritikai attitűd nem csupán informális keretek között terjedne, intézményesült formában ablakot mutathatna mindenki számára.

Jegyzet

- (1) Adorno, 1999. 99.
 (2) Forrás: Jay, Martin (1983): Adorno in Amerika. In: Friedeburg, Ludwig von – Habermas, Jürgen (Hrsg.): *Adorno-Konferenz 1983*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 354–387.
 (3) Az igazsághoz hozzátartozik, hogy Adorno nem csupán a pragmatikus amerikai oktatási rend pozitív oldalát figyelte meg, hanem árnyoldalát is: ebben a funkcionális rendszerben a tanár nem más, mint aki saját ismereteit forgalmazza, azaz váltja kézpénzre. Németországban mindez, szerzőnk szerint, azzal a sajnálattal is kiegészül, hogy a tanár nem tudja saját hasznára fordítani ismereteit. Vö. Adorno, 2000. 16.

(4) A későbbiekben is ezzel a véleményével talált párhuzamot a '68-as diákmozgalmakkal – még ha módszereiket el is vetette.

(5) Adorno, 2000

(6) Vö. Adorno, 2000. 19. „[az iskolában kialakult kettős hierarchiáról] egyrészt létezik egy hivatalos, a szellemi eredmény [...] alapján kialakított hierarchia, valamint egy nem hivatalos hierarchia is, amelyben a fizikai erő, a »vásottság«, és bizonyos gyakorlatias szellemi képességek (amelyeket a hivatalos hierarchia nem honorál) játszanak szerepet.”

(7) Adorno, 2000. 16.

(8) Itt jegyezném meg, hogy Adorno filozófiai gyökerei között nem csupán a társadalomelméletek megalkotói, hanem az etikán túllépő kérdésekkel foglalkozó gondolkodók (Kierkegaard és különösen Freud) is meghatározó szerepet kapnak.

(9) i.m. 17.

(10) i.m. 19.

(11) i.m. 20.

(12) Itt jegyezném meg, hogy ez a bizonyos „gyakorlatias” példa hazánkban nem szemlélhető, hiszen itt eme gondolatkör kevésbé feldolgozott.

(13) Forrás: *Gur-Ze'ev*, é.n.

(14) Forrás: *Magendzo*, 2002.

Irodalom

- Adorno, Theodor Wiesengrund (1964): *Philosophie und Lehrer*. In: *Eingriffe – Neun kritische Modelle*. Suhrkamp, Frankfurt am Main. 29–53.
 Adorno, Theodor Wiesengrund (1999): A félműveltség elmélete. Ford.: Novák Zsolt – Erdélyi Ágnes, In: Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
 Adorno, Theodor Wiesengrund (2000): A tanári hivatás tabujáról. Ford.: Nemes Péter. 2000, 12. 9. 14–21.
 Gur-Ze'ev, Ilan (én.): *Critical Theory and the Possibility of a Non-Repressive Critical Pedagogy*. Elektronikus dokumentum: <http://construct.haifa.ac.il/~ilangz/Adorno162.html>
 Magendzo K., Abraham (2002): *Human Rights Education as Critical Pedagogy*. Elektronikus dokumentum: <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>
 Weiss János (2002): Adorno utolsó előadásai. In: *uő: Metafizika és esztétika – Tanulmányok Adorno hagyatékáról*. Áron, Budapest. 232–238.

Kovács Balázs

Szűkszavú lojalitás?

Az Udvar és hazánk a sárospataki tankönyvekben

A Sárospataki Református Kollégiumban a 18. és a 19. század fordulóján messzire mutató tanrendi-tantervi változások mentek végbe. A legfon-

tosabb újdonságnak a magyar nyelvű tanítás gyors elterjedése a középfokú, majd az akadémiai képzésben, a korabeli igényeket minden tekintetben kielégítő, országos hí-