



TÓTH TAMÁS

A társadalmi egyenlőtlenségek termelése

A neoliberais oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Elméleti kutatásom alapja a társadalmi egyenlőtlenségek és a példátlan gazdasági növekedés között feszülő ellentmondás. Írásomban a neoliberais gazdaságfilozófia kritikai elemzésén keresztül kísérlem meg feltárni a neoliberalizmus oktatásra, illetve ezeken keresztül az egyenlőtlenségekre gyakorolt hatását. Az elemzés során a gazdasági folyamatok olyan működési logikáit sikerül leleplezni, melyek a neoliberais narratívával ellentétben nem a jólét megteremtéséhez, hanem az egyenlőtlenségek termeléséhez járulnak hozzá. A kritikai diskurzus olvasatában ugyanis a társadalmi egyenlőtlenségek nem a kapitalizmus hibás működésének tüneti jelenségei, hanem éppen annak olajozott működéséből fakadó, szándékolt eredmények. Az egyenlőtlenségeket termelő folyamatok társadalmi legitimációjának egyik legfontosabb pillére az iskola, így e tanulmányban a kapitalizmust működtető neoliberalizmus oktatáspolitikára gyakorolt hatásainak vizsgálatára is vállalkozom két, a neoliberais oktatáspolitikákat meghatározó vezérlőelv – a munkaerőpiaci illeszkedés és a méltányosság – kritikai elemzésével. Az elemzés arra a következtetésre vezet, hogy a gazdaság számára lényegtelen, hogy az oktatási rendszer méltányos-e, vagy sem, ugyanis amíg a kimeneti céljaihoz a munkaerőpiaci igények minél eredményesebb kielégítése is hozzátartozik, addig az egyenlőtlenségek termelése fenntartható pusztán a globális kapitalizmus működtetésével. A tanulmány végén a kurrens pedagógiai gondolkodás piacgazdasághoz való reflektálatlan idomulásának bírálatán túl, a kritikai pedagógiában rejlő forradalmi potenciál kerül bemutatásra, ti. az, hogy a rendszer- és társadalomkritikai tudatosság kialakítása az ifjúságban a társadalmi-gazdasági feltételek megváltoztatásának és a kapitalizmus meghaladásának pedagógiai alapja lehet.

Kulcsszavak: *kritikai diskurzuselemzés, kritikai pedagógia, neoliberais oktatáspolitikai, társadalmi egyenlőtlenségek, szegénység, méltányosság*

BEVEZETŐ

Ha az új évezred posztmodern díszletei mögé merészkedünk – létezik még efféle vakmerőség – egy elképesztő ütemben fejlődő gazdaság, és a szegénység globális szélesedésének, illetve mélyülésének ellentmondásával átítatott éra tárul a szemünk elé – 800 millió éhező és 1 milliárd, napi alig egy dollárból megélni kényszerülő ember tehetetlen nyomora, és 34 millió embertársunk telhetetlen vagyona.¹ (McCarthy, 2015; Shaikh, 2005) A példátlan mértékű ga(rá)zdasági fejlődés mellett egyre drasztikusabb társadalmi egyenlőtlenségekkel – a szegénység mélyülésével és a lecsúszással, elszegényedéssel fenyegetett társadalmi rétegek tágulásával – kell(ene) szembe néznünk. (Ferge, 2014)

„A szegénység egyes jelei néha olyan elvisselhetetlenek, hogy a közfigyelmet is sikerül ideig-óráig felkelteniük. Általánosabb azonban a közöny és a távolságtartás. A közönség belefáradt abba, hogy folyton szembesüljön a társadalom kudarcaival, a kolduló, hajléktalan emberroncsokkal, a megélhetési (vagy reménytelenségi?) bűnözés terjedésével, amely egyre fiatalabb gyerekeket is magával sodor.” (Ferge, 2008, 5. o.)

Magyarországon 2014-ben csaknem egymillió (családjukkal együtt hozzávetőlegesen 2,5 millió) ember élt közmunkából, volt nyilvántartott álláskereső munkanélküli, passzív munkanélküli, vagy olyan, aki

semmilyen ellátásban nem részesült. Míg 2011-ben az alsó jövedelmi kvintilisben (2 millió fő) 685 ezren 18 év alatti gyerekek voltak, a 2014-es adatok alapján ez a szám 800 ezerre nőtt. (Ferge, 2014) Az MTA Közgazdasági Kutatóintézet kutatóinak adatai szerint *„Magyarországon több mint egymillió a munkaerőpiac peremén lévők száma. (...) Mintegy 3,5-4 millió azoknak a száma, akiknek a háztartásában van a munkaerőpiac peremén lévő tag. Közülük azoknak különösen nehéz a helyzete, akiknek a háztartásában a munkapiac peremén lévőkn kívül nincs is más aktív tag: ők közel másfél millióan vannak.”* (Bakó, Cseres-Gergely, Kálmán, Molnár és Szabó, 2014, 3. o.)

A társadalmi egyenlőtlenségek² és a szegénység globalizálódása tehát olyan méreteket ölt, mely egyre ellentmondásosabbá teszi a gazdasági termelés példátlan ütemét és mértékét. Egyes kutatások szerint globálisan már rendelkezünk azokkal a feltételekkel, amelyekkel a nélkülözés, az éhezés, az egyenlőtlenségek megszüntetése, vagy legalábbis radikális mérséklése megoldható lenne. (Shaikh, 2005) Az UNICEF egy 2000-ben publikált tanulmányában azt vizsgálta meg, hogy a GNP hány százalékát kellene a gyermekszegénység felszámolására költeni az egyes OECD-tagállamokban. Az adatok megdöbbentőek, a legkevesebbet Svédországban kellene erre fordítani (a bruttó nemzeti össztermék 0,07 százalékát), a legtöbbet pedig az Egyesült Államokban (a GNP 0,66 szá-

¹ A Credit Suisse Global Wealth Report jelentése alapján 2015-ben 3,4 milliárd ember (a felnőtt lakosság 71%-a) kevesebb mint 10 ezer dollárral rendelkezett, tehát a világ vagyonának 3%-a az övék. Míg 34 millióan 1 millió dollár feletti vagyont birtokolnak (a népesség 0,7%-a), ez a világ vagyonának 45,2%-a. (McCarthy, 2015)

² A társadalmi egyenlőtlenségek kapcsán e tanulmányban nemcsak a jövedelmi és vagyoni különbségekről és azok növekedéséről van szó, hanem minden olyan egyenlőtlenségről – az intézményrendszerhez, a szolgáltatásokhoz való hozzáféréstől, a születéskor várható élettartamon át a közéletben való részvétel lehetőségéig terjedően –, mely a társadalmi rétegződésben determinált, a rétegződés mind vertikális (osztály-specifikus), mind horizontális (elnyomás-specifikus – pl. etnikum, gender stb.) vetületeiben. (vö. Hill, 2012) A társadalmi egyenlőtlenségek ezen átfogó értelmezése annak a felismerésnek az eredménye, hogy az egyenlőtlenségek hatalmi viszonyokba és a strukturális erőszak (vö. *Galtung*, 1990) dinamizmusaiba ágyazottak.

zalékát). Magyarországon ez az adat 0,24 százalék volt 2000-ben. (Hegyí, 2001) Olybá tűnik tehát e kutatások alapján, hogy nem a gazdasági feltételek, hanem a politikai akarat hiányzik az egyenlőtlenségek és a szegénység enyhítése terén.

A következőkben a neoliberális politikai gazdaságtan egyenlőtlenségek iránti (látszólagos) közömbösségének és a neoliberális oktatáspolitikai esélyegyenlőség és méltányosság melletti elköteleződésének összefüggéseit fogom vizsgálni. Írásom egyrészt – módszertani szempontból és foucault-i értelemben véve – diskurzus-elemzés, amennyiben a diskurzusok mögötti hatalmi dimenziókat kívánja feltárni, leleplezni, másrészt önmagát is diskurzusként meghatározva kritikai szemszögből, annak is (Dave Hill és Peter McLaren nevéhez szorosan köthető) rendszerkritikus megközelítéséből lép kapcsolatba a neoliberalizmussal.

A kritikai megközelítés a nemzetközi tudományos világban létező, elfogadott *ellenhang*, ennek ellenére hazai recepciója alig történt meg. Mindemellett a „neoliberalizmus” és „neoliberális” kifejezések sem túl gyakoriak a magyar szakirodalomban. A tudományok ugyanis gyakran úgy veszik át az uralkodó filozófia, (*most épp*) a neoliberalizmus gondolkodási-cselekvési modelljét, mint egy alternatíva nélküli végső megállapodást, nagy konszenzust. S mert uralkodó diskurzus, nem tekintenek reá ideológiaként. (Hill, 2003) Ezzel szemben a kritikai diskurzust sokan ideologizálónak és politikai beágyazottságúnak tartják. A diskurzusok politikai semlegessége (vagy annak kívánalma) a kritikai elméletek interpretációjában azonban nem más, mint a politikai közömbösség illúziója, ugyanis minden narratíva, elmélet, diskurzus hordoz ideológiát, politikai értékeket.

(Mészáros Gy., 2005) Persze nem minden diskurzus definiálja illetően beágyazottságát, minthogy a neoliberális gondolkodás sem teszi explicitté társadalmi-politikai-történeti értéktelítettségét. A kritikai diskurzust sokan épp amiatt tartják ideologizálónak, mert deklarálja politikai, ideológiai elköteleződését. Alapértékeit azonban azért teszi explicitté, mert – akárcsak elemzéseiben –, úgy önmeghatározásában is fontosnak tartja társadalmi-politikai-történeti beágyazottságának feltárását. Ennek kapcsán azt mondhatjuk, hogy a kritikai diskurzus egy *társadalomkritikai*, a neoliberális irányvonalától jól elkülöníthető, a társadalom

s mert uralkodó diskurzus, nem tekintenek reá ideológiaként

hatalmi dimenzióit feltáró (új-)baloldali diskurzus, mely megörökölt szövegeinek szerzői Karl Marx, Friedrich Engels, Herbert Marcuse, Max

Horkheimer, Michael Foucault, Jürgen Habermas stb.

Nyilvánvaló, hogy leegyszerűsítő a diskurzusokat ennyire általánosan vizsgálni, s már-már homogenizálni, főleg, hogy mind a kritikai diskurzus, mind a neoliberalizmus nagyon sokféle változata létezik egymás mellett. Ennek ellenére vannak olyan elemek, melyek gyakoriak és visszatérőek a szakirodalomban, írásom célja ezért nem ezen diskurzusok egyneműsítése, hanem esszenciájuk megragadása.

A KAPITALIZMUS ÉS AZ URALKODÓ GAZDASÁGFILOZÓFIA BÍRÁLATA

Az egyenlőtlenségekről, valamint az egyenlőtlenségek és az oktatás összefüggésrendszeréről való strukturált gondolkodás meg-alapozásához elengedhetetlen, hogy reflektáljunk e problémakör társadalmi-

gazdasági beágyazottságára, minthogy az értelmezési koordináta-rendszerünket is ez jelöli ki. Az értelmezés keretét egy, a kritikai diskurzusban megszokott, a hazai szakirodalomban azonban nem túl gyakori globális kontextus, a kapitalizmus és a kapitalizmus kritikája, mint *világrendszer-szemlélet* adja. Immanuel Wallerstein (1974) amerikai szociológus szerint a világ valamennyi országának működését a profit maximalizálása, a tőkefelhalmozás logikája határozza meg, így mind kulturális, mind társadalmi létünk mélyen és minden aspektusában a kapitalista világ-gazdaság egyenlőtlen és egyenlőtlenítő mechanizmusába, a *termelésbe* ágyazott. Ez a globális keretrendszer egyrészt hosszú távú történeti tendenciákra koncentrál, másrészt a gazdasági folyamatokat társadalmi összefüggésrendszerében elemzi, s így vonja le konzekvenciáit. (Farkas, 2013; Szentes, 2011)

A kapitalizmus a tőke rendszere, s abban az értelemben *folyamat*, hogy a tőke olyan pénz, amely pénzt fial, a kapitalizmus logikája szerint ugyanis a munkát helyettesíteni lehet tőkével. A tőke rendszerrel szerveződésének gyökerei a felvilágosodás koráig, az ipari és mezőgazdasági termelés forradalmasodásáig, a világkereskedelem kialakulásáig vezethetőek vissza. (Vázsonyi, 2013) Joyce Appleby (2010, 118. o.) szerint „a kapitalizmus akkor kezdődött, amikor a gazdaságot a magánbefektetések irányították, és a vállalkozók és támogatóik megszerezték a hatalmat a politikai és társadalmi intézmények igényeik szerinti alakítására.” Appleby szerint továbbá a kapitalizmus nem egyszerűen gazdasági világrendszer, hanem egyfajta (termelési) *kultúra* is.

A neoliberalizmus közgazdasági alaptételei

Jóllehet a neoliberalizmusnak vannak szellemi kötődései a felvilágosodás utáni – „klasszikusnak” is nevezett – liberalizmus-hoz, amely az öröklött privilégiumok és az „államvallás” megkérdőjelezése és tagadásaképpen az egyén és a piac szabadságát, az alkotmányosan korlátozott államot, a laissez-faire, antimerkantilista és antiprotekcionista gazdaságpolitikát emelte politikai program szintjére, az utóbbi évtizedek neoliberális intervenciói mégis az egyén jogainak és szabadságának korlátozását, a szociális biztonság erodálását, az állam és a piac protekcionista összefonódását eredményezték. (Nikolakaki, 2011)

Az 1980-es évek elejétől a Világbank és a Nemzetközi Valutaalap fejlődő országok számára előírt politikáját is átította a neoliberalizmus a dereguláción, valamint a piaci korlátozások és a szociális juttatások lefaragásán keresztül. A neoliberális filozófia, illetve gazdaságpolitikai gyakorlat a maastrichti egyezménybe, majd az európai alkotmányba is bekerült. Ma az Egyesült Államokban és az Európai Unió irányító szerveinek (OECD, WTO, IMF, Világbank stb.) tevékenységköreiben egyaránt – de természetesen nem minden területen egyforma mértékben – a neoliberális szemlélet a mérvadó, és hatalmas tekintélyt élvez. (Lóránt, 2005; Wacquant, 2009)

A neoliberalizmus így mára egy – és szinte az egyetlen³ – uralkodó gazdasági és társadalomfilozófiai irányzattá nőtte ki magát, mely alapján a mai modern globalizáció irányítása, értékelése és fejlesztése történik a nemzetközi gazdasági, politikai

³ Margaret Thatcher, a neoliberális krédót az elsők között a kormánypolitika szintjére emelő bárónő szerint is ez az egyetlen alternatíva. A kritikai irodalom mára mozaikszóvá egyszerűsítette sokat idézett mondatát: *There is no alternative* (TINA).

és társadalmi térben. Gazdaságpolitikai retorikájában – amelyet javarészt a liberalizmus partitúrájából vezényel – a piac egy önszabályozó társadalmi rendszerként jelenik meg, amely annál jobban működik, minél több szabadságot élvez. A piacok korlátozásának csökkentése és az állami beavatkozások mérséklése mellett a piacok globalizációját szorgalmazza. (Hill, 2003; Somogyi, 1998) E retorikához szorosan kapcsolódik, hogy az egyenlőtlenségek, a szegénység, a munkanélküliség és más társadalmi problémák fő okaként a piacok szabad működésének korlátozását határozza meg.

Feltételezése szerint ugyanis a szabad piac a feltétele annak, hogy a társadalmi problémák mérséklődjenek, ugyanis a globális szabad piac kielégíti a piacgazdaság szükségleteit, elősegíti a gazdasági növekedést, optimálisan és hatékonyan hasznosítja a gazdasági erőforrásokat és teljes foglalkoztatottságot teremt. (Harvey, 1996; Shaikh, 2005; Stiglitz, 2002)

A neoliberalizmust – nemzetközi tekintélye ellenére – sokan, sokféleképpen bírálják. *I. Ferenc pápa az Evangélium öröme* című apostoli buzdításában (2014) többször is megjelenik a szabad piac és jóléti kiadások beszűkítésének bírálata, illetve a szegénység és az egyenlőtlenségek elleni küzdelemre való felszólítás.

„Amíg nem oldják meg radikálisan a szegénység problémáját azzal, hogy lemondanak a piac abszolút autonómiájáról és a pénzügyi spekulációról, és felszámolják az egyenlőtlenség strukturális okait, nem fogják megoldani a világ problémáit, és egyáltalán: bármely problémát. Az egyenlőtlenség a társadalmi bajok gyökere.” (I. Ferenc pápa, 2014, 160. o.)

A pápai enciklikákban ráadásul a piacgazdaság egy újfajta zsarnokságként jelenik

meg, a szegénység és az egyenlőtlenségek pedig olyan társadalmi jelenségekként, melyekért – Ferenc pápa szerint – a világ és a gazdaság vezetői, illetve a világgazdaság szerkezeti jellemzői felelősek.

„Miközben kevesek jövedelme hatványozottan növekszik, a többség egyre távolabb kerül e szerencsés kisebbség jólététől. Ez a különbség olyan ideológiákból ered, amelyek védelmezik a piacok feltétlen autonómiáját és a pénzügyi spekulációt. Éppen ezért tagadják az államok ellenőrzési jogát, amelyekre rábízták, hogy őrkdjenek a közjó védelme fölött.

Egy új, láthatatlan, olykor virtuális zsarnokság rendezkedik be, amely egyoldalúan és kérlelhetetlenül érvényesíti saját törvényeit és szabályait.” (I. Ferenc pápa, 2014, 47. o.)

Az idézett pápai szövegben, akárcsak a neoliberális gazdaságfilozófiában egyfajta kölcsönhatásba kerülnek a világgazdaság szerkezeti jellemzői, valamint az – a pápai exhortációban a társadalmi bajok gyökereként értelmezett – egyenlőtlenség, azonban másféle ok-okozati viszonyban. Továbbá Ferenc pápa úgy utal a neoliberalizmusra, mint egy olyan ideológiára, amely védelmezi a gazdaság egyenlőtlenítő szerkezeti jellemzőit. A kritikai diskurzus nagyon hasonló bírálatot fogalmaz meg a neoliberalizmussal szemben.

A kritikai diskurzus neoliberalizmus-kritikája

A kritikai irodalomban a neoliberalizmus értelmezései rendkívül sokfélék. Sokszor nem egészen világos, hogy egy újfajta zsarnokságról, eszmerendszerről, gazdaságfilozófiáról, vagy – horribile dictu – ideológiá-

a pápai enciklikákban
ráadásul a piacgazdaság
egy újfajta zsarnokságként
jelenik meg

ról van szó. És valóban, a neoliberalizmus fogalma nem teljesen egyértelmű és talán nem is kíván azzá válni. Egy transznacionálissá nőtt, rendkívüli változatosságot mutató diskurzusról (ideológiáról) beszélünk, melynek nincsenek a klasszikus értelemben vett propagátorai, így gyakran a neoliberálisoként azonosított szerzők egy-egy önkényes választás áldozatai.

Egyes szerzők szerint az irányzat úttörő teoretikusai *Friedrich August von Hayek*, *Milton Friedman*, *Joseph Stiglitz* stb. voltak. *Hayek* 1944-es műve (*Út a szolgáshoz*), illetve *Friedman* 1962-es szellemi kirohanása (*Kapitalizmus és szabadság*) az állami beavatkozások korlátozását és a piaci szabadságot hirdették. (*Jones*, 2012; *Kovács*, 2009) Ahhoz azonban, hogy proféciáik termékeny talajra hulljanak (és egy-egy Nobel-díjba sarjadjanak), két olajválság fűtötte gazdasági recesszióra is szükség volt (1973, 1979). A keynesiánus gazdaságpolitika eliminálásába torkolló kapitalista modellválság egy új (neo)liberális elmélet transzatlanti kísértetét alapozta meg. A '70-es évektől tehát, a keynesiánus állami szerepvállalásokat és beavatkozásokat, az újraelosztás szabályozását célzó politikák ellenében világhódító útjára indult az új liberalizmus, amelyre *neoliberalizációként* is hivatkoznak a szakirodalomban. (*Canaan*, 2013) A neoliberalizmus gazdaságpolitikai térhódítása azonban csak az első tétele volt egy „*omnipotens*” ideológia világhódító szimfóniájának, mely a termelési viszonyokból hamar átzengett a *felépítménybe*, így az ideologikus államapparátusokba is, és beitta megát a családba, az oktatásba, politikába, vallásba stb. (vö. *Althusser*, 1970) De miután az *alap (termelőszközök és termelési viszonyok)* volt az új világregend jászla, a kritikai dis-

kurzus a neoliberalizmust elsősorban mint a kapitalizmust legitimáló és működtető gazdaságfilozófiát bírálja, *tehát kritikája a kapitalizmus kritikájából indul ki*. A kritikai diskurzus értékelése szerint a neoliberalizmus egyszerűen nem vesz tudomást a modern piacgazdaság belső ellentmondásairól és nem reflektál a társadalom gazdasági beágyazottságából fakadó problémákra, annak ellenére, hogy a több évtizedes neoliberális gazdaságpolitikai cselekvés és nemzetközi intervenciók után is világszerte egyre nőnek a társadalmi egyenlőtlenségek, s egyre mélyül a szegénység. (*Shaikh*, 2005) *Pierre Bourdieu* (1998) a neoliberalizmust egyenesen egy társadalmiságtól és törté-

netiségtől megfosztott, absztrakcióra alapozott matematikai fikciónak nevezi, mely szerint „*azon kollektív struktúrák megsemmisítésének programja, amelyek képesek gátat vetni a tiszta piaci logikának.*” (*Bourdieu*, 1998, 3. o.)

A kritikai diskurzus rámutat arra, hogy a piacgazdaság tőkés szereplői, bár a szabad kereskedelem szent doktrínáját hirdetik, valójában protekcionizmuson és hatalmi pozíciók megszerzésén keresztül olyan piaci monopohelyzeteket alakítanak ki, melyekkel manipulálhatják a piaci árakat, vagy számukra kedvező állami beavatkozásokat kényszeríthetnek ki. Annak ellenére, hogy a neoliberalizmus az elmélet szintjén a piac korlátozásainak radikális csökkentését az állami beavatkozások folyamatos mérséklésével kívánja elérni (ami valójában a „*klaszszikus*” laissez-faire liberalizmus (vö. *Hill*, 2003) gyakorlata volt), a gyakorlatban egy erős állami apparátusra van szüksége, hogy érdekeit érvényesíteni tudja. (*Galbraith*, 1970; *Hill*, 2003, 2012; *Stiglitz*, 2002; *Szalai*, 2006)

a kritikai diskurzus értékelése szerint a neoliberalizmus egyszerűen nem vesz tudomást a modern piacgazdaság belső ellentmondásairól

A társadalmi egyenlőtlenségek és a szegénység gazdasági beágyazottságának értelmezései

Mint már említettük, a neoliberalizmus felismeri a társadalmi problémákat, azonban azokat a gazdasági folyamat tökéletlen működésének tüneteként, vagy a gazdaság tökéletesedésének, a társadalom fejlődésének egyfajta átmeneti, szükségszerű mellékhatásaként interpretálja. A neoliberalizmus gazdaságfilozófiájának alaptétele, hogy „a munkanélküliség vagy, természetes, vagy pedig, önkéntes, vagyis abból fakad, hogy adott bérek mellett az emberek nem hajlandók munkát vállalni.” (Lóránt, 2005, 66. o.) Tehát

a neoliberalizmus a társadalmi egyenlőtlenségek okát vagy (1) az *egyéni felelősség* dimenziójába utalja, vagy (2) *természetes*, a gazdaság természetéből fakadó jelenségként interpretálja. A neoliberális állam „a perifériára szorultakkal szemben egyszerre él a hagyományosnak mondható nemtörődömség – „maguk tehetnek a sorsukról, beavatkozást nem igényelnek” –, illetve e rétegek büntető jellegű fegyelmzése, adott esetben a közvetlenül is kitapintható, direkt és brutális elnyomásuk eszközeivel.” (Wacquant, 2009, 98. o.)

A kritikai diskurzus szerint az efféle neoliberális megközelítés egyszerűen és felelőtlenül nem vesz tudomást a világ-gazdaság példátlan deficitjeiről, zavarairól és belső ellentmondásairól (Farkas, 2013; Németh, 2001), sőt a retorika szintjén *természetes* mechanizmussá vagy *személyes ügyvé* konvertálja a világszerte táguló és mélyülő, drasztikus méreteket öltő egyenlőtlenségeket. Ez a retorika nem véletlen, s az egyenlőtlenségek annyiban természetesek is, amennyiben szándékoltak, ugyanis a *tőkefelhalmozás* törvényszerűségei alapján

a társadalmi egyenlőtlenségek tágulása és a szegénység mélyülése a gazdasági növekedés valóban természetes, ámde *folyamatos és szándékolt* rendszerszintű folyamatai – Marx terminológiájában a *kizsákmányolási*. (Artner, 2012; Hill, 2003, 2012; Kelsb és Hill, 2006; Roche, 2014; Szentes, 1995, 2002) Tehát a *kritikai diskurzus – ellentétben a neoliberális krédóval*, mely szerint az egyenlőtlenségek a gazdasági növekedés természetes, de csupán átmeneti velejárói – a *társadalmi egyenlőtlenségeket és a szegénységet a kapitalizmus sajátos termékeként interpretálja*.

a szegénység termelése is a kapitalizmus belső igénye

A kritikai diskurzus arra is felhívja a figyelmet, hogy miképp az egyenlőtlenségek fenntartása, úgy a szegénység *termelése* is a kapitalizmus

belső igénye. És nem csupán az egyes országokon belüli szegénységről van szó, hanem – minthogy ez az elemzés világrendszerként tekint a kapitalizmusra – a peremövezetek, globális értelemben a harmadik világ szegényeiről is, akik gyakran a nemzetközi szervezetek gazdasági korrekcióiban sem *részesülnek*. (Hegyi, 2001; Mérszáros I., 2012) Hegyi Gyula (2001) és Tütő László (2013) tanulmányaiban részletesen olvashatunk arról, hogy miért fűződik érdeke a piacgazdaságnak és az azt működtető neoliberalizmusnak a szegénység termeléséhez és fenntartásához.

1. A szegénység bevételi forrás a gazdaságnak.

A szegény ember egyrészt fogyasztója a nehezen eladható, a versenyelőnyhöz nem megfelelő minőségű termékeknek, másrészt az adományozók óriási összegeket tesznek hozzáférhetővé a civil szervezeteknek, akik e pénznek egy részét visszaforgatják a gazdaságba.

2. A szegénység egyszerre negatív példa és ajándék. A szegény ember példája elretentő a középosztály számára, s motiváló

ciós erő, hogy legjobb tudása szerint részt vegyen a termelésben. Mindemellett a szegényeken való segítés, a jótékonykodás, a segélyek osztása boldogságforrás nagyon sok ember számára – egy olyan segítő praxis, mely a tulajdonképpeni probléma gyökerét nem ismeri fel, s ezáltal megszüntetni sem tudja azt, viszont a társadalom lelki ismeretének feloldozására éppen elegendő.⁴

3. *Az emberek egy csoportja közvetlenül a szegénységből él.* A szegénység munkahelyteremtő potenciállal rendelkezik, munkát ad a kevésbé profitorientált embereknek a szegények intézményeiben.
4. *A szegénység a retorika szintjén állandó téma, a gyakorlat szintjén megváltoztathatatlan adottság.* A politikai retorikát tekintve a szegénység egyrészt a neoliberális és a neokonzervatív oldal közötti vitának meghatározó témája, amennyiben az erről folyó vita potenciális szavazókat állíthat a versengő pártok mellé – szóljanak azok akár a szegénység büntetése vagy felkarolása mellett. Másrészt a szegénység a szegények számára megváltoztathatatlan adottság, amin csak az *isten szerencse* képes változtatni – ez az ún. fatalista narratíva. (vö. *Freire*, 1970/1993) Ebben az értelemben tehát a szegények abszolút passzív, tárgyiasult, de mégis nélkülözhetetlen szereplői mind a gazdaságnak, mind a politikának, mind a közéletnek.

Mindazonáltal a piacgazdaság fennmaradásának az is a feltétele, hogy az egyenlőtlenségek ellensúlyozva, korrigálva legyenek – paradox módon éppenséggel olyan

(főleg állami) regulációkkal, melyek elmentésen hatnak a szabad piac logikájával. Ugyanis minél jobban működik a kapitalista piacgazdaság, minél inkább érvényre tudja juttatni saját kizsákmányoló, tőkeakkumuláló mechanizmusait, annál instabilabbá és veszélyesebbé válik (vö. globális válságok) elsősorban saját életfeltételeinek fenntartása szempontjából. (*Mészáros I.*, 2012) A kritikai diskurzus olvasatában tehát a neoliberális irányításnak egyrészt fenn kell tartania az egyenlőtlenségeket a *kapitalizmus kontinuitásának érdekében*, olyan mértékben, amely még nem fenyegeti működését. Másrészt olyan legitimációs eszközöket kell működtetnie, amelyek képesek *meggyőzni* a társadalmat arról, hogy a mélyülő szegénység és a növekvő egyenlőtlenségek a gazdaság olyan sajátosságai, amelyek elkerülhetetlenek a gazdasági növekedés érdekében – *tehát a társadalom fejlődése és a jólét megalapozása szempontjából szükségszerűen elszenvedendők.* A neoliberális gazdaságirányítás a társadalom egyenlőtlenségekkel, szegénységgel és munkanélküliséggel szembeni elégedetlenségének olyan mesterséges szükségletek kialakításával veszi elejét, amelyek a szükséglet kielégítésére irányítják az emberek figyelmét, illetve e szükségletek kielégítéséhez szükséges feltételek megteremtésére, tehát a *termelésre.* (*Mészáros I.*, 2012) A kritikai diskurzus szerint a legitimáció, a *status quo* fenntartása és a hegemónia megszilárdítása érdekében a neoliberalizmus az e célra legalkalmasabb társadalmi alrendszer, az oktatást hívja segítségül. (vö. *Bourdieu*, 1978; *Gramsci*, 1979; *Hill*, 2003; *Freire*, 1970/1993; *McLaren*, 2000) Ez persze nem egy revelációs erővel bíró

⁴ „A burzsoázia egy része orvosolni akarja a társadalmi visszasságokat, hogy ezzel a polgári társadalom fennmaradását biztosítsa. Közgazdászok, emberbarátok, jótételek, a dolgozó osztályok helyzetén javítók, jótékonyágszervezők, állatvédők, antialkoholista egyesületek alapítói, zugreformerek tartoznak ide a legtarkább változatosságban. [...] A szocialistáskodó burzsoák a modern társadalom életfeltételeit akarják, a belőlük szükségszerűen fakadó harcok és veszedelmek nélkül.” (*Marx és Engels*, 1872/1986. 105. o.)

gondolat, *Pierre Bourdieu* elbeszélésében sokak számára már ismerős lehet.

De mi köze volt *Bourdieu*-nek, vagy éppen *Mihály Ottónak* a '70-es évek derekán a még nem létező neoliberalizmus-hoz? Nyilvánvalóan semmi, a kapitalista társadalom és az oktatás kritikájához viszont annál több. A kapitalizmuskritika a nevelésfilozófiában és oktatásméletben utolsó zenitjét a késő 1970-es, 1980-as években érte el. A radikális iskolakritika társadalomkritikai, a frankfurti iskola hagyományaira és a latin-amerikai gyökerekre erősen támaszkodó irányzata a nevelés társadalmi és politikai beágyazottságát hangsúlyozta, és vált a pedagógiai törekvések neomarxista balszárnyává. Az ehhez az irányzathoz tartozó – e szövegben a teljesség igénye nélkül hivatkozott – szerzők (*Pierre Bourdieu, Antonio Garmsci, Paulo Freire, Ivan Illich, Mihály Ottó*) fogalmai és szellemi törekvései továbbra is nélkülözhetetlenek az oktatás újbaloldali kritikája szempontjából. És nem csak azon megörökölt (a neveléstudományi szakszargonból mára száműzött) fogalmaik fontosak, melyekkel nevükön nevezhetővé válnak azon mélystruktúrák, folyamatok, amelyek a kapitalista társadalom kontradikcióit megteremtik (értéktöbblet, áru, tőke, munka, munkabér, tőkefelhalmozás, kizsákmányolás stb.), hanem az oktatás *fundamentális* kritikájával kapcsolatos törekvéseik is. Sokáig úgy tűnt azonban, hogy az újmarxista kritikákat az oktatás területén nem sikerül tovább vinni. Az új évezred azonban ki-munkálta a következő generációt – *Paula Allman, Richard Brosio, Dave Hill, Peter Mayo, Peter McLaren, Bertell Ollman* stb. munkái nemzetközileg is ismertté és

elismeretté váltak. Az újmarxista rendszerkritika pedig újraolvassa megörökölt szövegeit, jóllehet, az 1970-es évek (oktatás-)kritikai irodalma még nem szólhatott a neoliberalizmus kritikájáról. Szólt azonban kapitalizmuskritikáról, s e minőségben nélkülözhetetlen ahhoz, hogy újra fellelhető legyen a marxista episztemológiai hagyomány és hogy visszatérjen a szélsőbaloldal autentikus rendszerkritikája, iskolakritikája a neoliberais világrendben is.

A NEOLIBERÁLIS OKTATÁSPOLITIKA BÍRÁLATA

A neoliberais gazdaságfilozófia térhódítása tehát az oktatáspolitikákra is komoly hatást gyakorolt. (*Halász, 2010*) A neoliberais oktatáspolitikai képviselői „*inkább a külső (nem pedagógiai) referenciákat hangsúlyozzák, mint a munkaerőpiac igényei, a társadalmi struktúra megváltoztatása, modernizáció, vagy a politikai legitimitáció. Ennek megfelelően már az elvárásoknak való megfelelés mérőeszközeinek kiválasztásába is beleszűrődnek értékválasztások.*” (*Radó, 2010*)

A neoliberais diskurzus meghatározó eleme az oktatási rendszer válságnarratívájának folyamatos kommunikálása, illetve megreformálásának, modernizálásának gondolata. A neoliberais narratívát a nemzetközi oktatáspolitikai gondolkodásban egyfajta neokonzervatív iskolakritika is kiegészíti, mely az iskola elvesztett tradicionális tekintélyét hiányolja. E tekintetben a neokonzervativizmus a neoliberais diskurzushoz is kritikusan viszonyul,

⁵ Fontosnak tartom megjegyezni itt, hogy az ebben a fejezetben neoliberaisliként azonosított szerzők és szervezetek nem feltétlenül értenének velem egyet abban, hogy ezt a diskurzust képviselik. Továbbá tisztában vagyok vele, hogy a neoliberais diskurzusnak is sokféle változata létezik. A dolgozat azonban egyértelműen a *Dave Hill, David Harvey, Peter McLaren* által képviselt rendszerkritikai megközelítés neoliberalizmus-értelmezését használja, amelybe beleilleszkednek a szerzők és a szervezetek gondolatai.

amennyiben ráhárítja a tekintély és az erkölcs erodálásának felelősségét. A neo-liberális oktatáspolitikai fő vezérlőelvei a *teljesítmény, a hatékonyság, a kompetencia alapú oktatás, a sztenderdizálás, a kvantifikáció, az elszámoltathatóság és az egész életen át tartó tanulás* szlogenjeivel írhatóak körül. (Hill, 2012; Mészáros Gy., 2013)

A munkaerőpiac és az oktatás illeszkedésének dilemmája

A neoliberalis diskurzusnak kétségkívül igaza van abban, hogy a globális gazdaság feltételei egy egészen másfajta oktatást kívánják meg, mint az előző évtizedekben. Az ún. *aranykorban*, a példátlan társadalmi-gazdasági fejlődés, a szociális piacgazdaság kialakulásának kezdeti időszakában (1945–1975) az államoknak jóval nagyobb beavatkozási tere volt, és intézményeik sokkal nagyobb hatást gyakoroltak az emberek életére. Az államok össztermelése folyamatosan nőtt, az újraelosztás pedig minden réteget érintett, ami jelentős társadalmi mobilitást alapozott meg. Már ekkor is érdeke fűződött a gazdaságnak ahhoz, hogy megfelelő számú és megfelelő képzettségű munkaerővel rendelkezzen, illetve, hogy az oktatáson, az egységes állami iskolán keresztül utat nyisson a mobilitáshoz és segítse a demokrácia feltételeinek megteremtését. Az oktatás fejlesztése is kiemelt napirendi pont volt, egyrészt az egységes tantervhez fűzött mobilizációs remények miatt, másrészt a tekintetben, hogy minél

magasabb szintű tudás és képességek megalapozása váljon az oktatás céljává, mint-hogy az alacsony képzettséget igénylő munkák aránya csökkenő tendenciát mutatott. Az állami támogatás és a munkaerőpiac szélesedése, a felsőoktatásba belépők számának drasztikus növekedése, az oktatás expanziója után a nyolcvanas években elkezdődött az állami forráskivonások időszaka, illetve ezzel egy

időben a munkahelyek számának drasztikus csökkenése. (Vajda, 2013) Az ebben az időszakban kialakuló társadalmi-gazdasági feszültség, amely szerint a munkaerőpiac és az oktatás nem megfelelően illeszkednek egymáshoz, a neoliberalizmus közkedvelt narratívájává vált. (Bognár, Kabai, Somlai és Tóth, 2007) E narratíva – melyet a neveléstudományok is magukévá tettek – az átfogó, jól transzferálható kompetenciákat propagálja a retorika szintjén, a gyakorlatban azonban az ismeretek *de facto* szétaprózása és a képzések specializálása

történik – a piacgazdaság érdeke ugyanis azt diktálja, hogy pillanatnyi igényeit minél gyorsabban és hatékonyabban kielégíttesse. (Wrigley, 2007)

A munkás attitűd kialakításának gazdasági igénye

A kapitalista gazdaság szükségleteire alapozott munkaerő-piaci illeszkedés hajszolása során – az ismeretek és képzések fragmentációja révén – a fent vázolt neoliberalis retorikát porhintéssé morzsolja a

fő vezérlőelvei a teljesítmény, a hatékonyság, a kompetencia alapú oktatás, a sztenderdizálás, a kvantifikáció, az elszámoltathatóság és az egész életen át tartó tanulás

a gyakorlatban azonban az ismeretek *de facto* szétaprózása és a képzések specializálása történik

gyakorlat. A kritikai diskurzus olvasatában a neoliberális oktatáspolitikai értékelései és intézkedései ezért nem az oktatás, hanem a gazdaság érdekeit szolgálják, ugyanis gyakorlatilag egyetlen szempontot tartanak szem előtt, hogy ti. a *többlettermelés kontinuitásának fenntartásához képzett munkaerőre van szükség.* (Kelsb és Hill, 2006; Rikowski, 2001; Vajda, 2013)

A kritikai diskurzus neoliberális oktatáspolitikával szembeni fő kritikája tehát az, hogy a *neoliberális krédó boltozata alatt az oktatásnak szükségszerűen*

a többlettermelő munkához szükséges kompetenciákat kell megalapoznia. (Rikowski,

2001) Ebben a megközelítésben a képzettség az alkalmazkodóképességet

és rugalmasságot – az

egyén (és nem a tudás) transzferálhatóságát a munkaerőpiacon (vö. *prekarizáció*)⁶ –, valamint az élethosszig tartó tanulás (alkalmazkodás) képességét – az egyén termelőképességének megalapozását a folyamatosan változó és fejlődő piaczgazdaság fenntartásához⁷ – jelenti, tehát mindazon kompetenciákat, melyek a kapitalista termelés sajátosságainak megfelelnek. A kritikai diskurzus olvasatában az oktatás neoliberális fejlesztéseinek és reformjainak lényege a *munkás attitűd* kialakítása. (Wrigley, 2007).

Az oktatás tehát rendkívül fontos *termelési színtere* a kapitalizmusnak, de a leg-

kényesebb is mind közül, mivel speciális és kardinális szerepe van az egyik különleges és nélkülözhetetlen árucikk alakításában, fejlesztésében, melyre az egész kapitalista gazdaság épül: *a munkaerőben.* (Greaves, Hill és Maisuria, 2003; Hill, 2003; McMurtry, 1991) Az oktatásnak ezért egyrészt biztosítania kell, hogy a piaczgazdaság hatalmi relációi az egyének szintjén reprodukálódjanak olyan módon, hogy az egyén saját munkájának áruba bocsájtását (így saját magának áruvá válását) is a

szabadság gyakorlatának tekintse, s ne a gazdaság elidegenítő és kizsákmányoló hatalmi aktusának, másrészt fel kell készítenie az egyént – kompetenciái szintjén – a többlettermelő munkára. A *munkás*

attitűd megteremtéséhez az oktatásnak (1) a társadalmi igazságtalanságok okait (hogy ti. a tőke és a munka kontradikciójából eredő kizsákmányolás a termelőeszközök magántulajdonba kerülésének történelmi fejlődéséből fakad) el kell simítania, illetve (2) olyan mozgásteret kell nyújtania az egyén számára, melyben a szabadság és a személyes döntések illúziójának megteremtésével nő az egyén termelési hatékonysága és fogyasztási hajlandósága. (Kelsb és Hill, 2006; Balint, Gubi és Mihály, 1980) A kapitalista termelési mód fennmaradásának oktatáspolitikai feltétele ugyanis az, hogy a tudást (amit előzőleg az iskola monopó-

⁶ „ (...) egyre többen csúsznak le a globális prekarizáció gyorsan növekvő és formálódó osztályába, amelybe azon emberek milliói tartoznak világszerte, akik bizonytalan körülmények között élnek és dolgoznak. Alattuk a munkanélküliek és a leszakadt lumpenprekarizáció rétege húzódik: ők a prekarizáció azon áldozatai, akik még ebből a csoportból is kizuhantak a társadalmi patológiák, a kábítószert-függőség és a krónikus anómia világába; akik csüggedten, tétlenül várják a halált.” (Standing, 2012, 30. o.)

⁷ Az élethosszig tartó tanulás és az élet minden területére kiterjedő tanulás koncepciója (Lifelong Learning, Lifewide Learning) kétségkívül a gazdaság egyik „műalkotása”. Egyrészt az oktatás árucikké válásának követelménye, hogy minden életkorban fogyasztható terméké váljon, másrészt a gazdaság követelménye, hogy az élethosszig oktatás-fogyasztó egyén többlettermelési tevékenységet is végezhesen, aminek feltétele a naprakész tudás. A tőkefelhalmozás törvénye tehát megteremti az életen át és az élet minden területére kiterjedő tudás felhalmozásának lehetőségét, a még nagyobb tőkefelhalmozás érdekében. (Agostinone-Wilson, 2006)

liumává konvertált) úgy ossza el, továbbá a társadalmi státuszokat (amit majd sikeresen konzervál) úgy reprodukálja, hogy a tőkés szellemi hatalom megmaradhasson a mindenkori birtoklójánál.

A munkás attitűd kialakításának legitímációja

Az ipari forradalom óta az a belső feszültség határozza meg a gazdaság és az oktatás keringőjét, hogy az uralkodó osztály miképp fejleszthetné a munkások gyermekeinek képességeit anélkül, hogy tudásuk vesztélyessé válna a *status quo*-ra. Az e feszültségre adott válaszok történeti koronként változtak. A XIX. század elején az angliai gyermekek, akik hét közben dolgoztak, csak olyan vasárnapi iskolába járhattak, ahol olvasni tanultak, írni azonban nem, minthogy potenciális vesztélyt jelenthetett volna saját gondolataik leírása, terjesztése az uralkodó osztály számára. Az alapelv ma sem változott – *a kapitalizmusnak olyan szakértett munkaerőre van szüksége, aki képes a többlettermelés hatékonyságának fenntartására úgy, hogy közben nem kérdőjelezi meg a társadalmi-gazdasági rendet.* (Vajda, 2013; Wrigley, 2007) Miután a piacgazdaságot irányító neoliberalizmus a kizsákmányoló és dehumanizáló folyamatok mellett kötelezi el magát az oktatás világában is, összeütközésbe kerül legitímációjával, amelyet elméletben méltányosság és a társadalmi esélyegyenlőségek melletti elköteleződése alapozna meg. Következésképpen az oktatás a társadalom érdekeit szolgáló oktatási

rendszer *illúzióját* kell megteremtenie. (Agostinone-Wilson, 2006)

A kritikai diskurzus álláspontja szerint a neoliberalizmus egyik ilyen meghatározó manipulációs stratégiája – mellyel ezt az illúziót megalapozhatja – az ún. *emancipáció propagandája*. Az emancipáció mítosza – sajátos narratívájával – a piacgazdaság érdekeit, céljait teszi a társadalom számára jól interiorizálhatóvá, azáltal, hogy az oktatáson keresztüli társadalmi felemelkedés lehetőségével kecsegtet. (Freire, 1970/1993) Ilyen manipulatív mítosz például a tudás mindenhatóságába vetett hit, mely a retorika szintjén az iskolát, a tanulást mint csodaszert aposztrofálja, mint mindenható

a piacgazdaság érdekeit, céljait teszi a társadalom számára jól interiorizálhatóvá, azáltal, hogy az oktatáson keresztüli társadalmi felemelkedés lehetőségével kecsegtet

gyógyírt a boldogulásra, miközben a praxis szintjén az oktatás valójában és legfőképpen a tőkés gazdaság érdekeit szolgálja, s annak igényeit elégíti ki. Épp annak a kapitalista gazdaságnak a szükségleteiről van szó, melynek egyáltalán nem érdeke az egyenlőtlenségek, a szegénység felszámolá-

sa, legbensőbb érdeke viszont a gyermek harmonikus beillesztése a kapitalizmus értékbüvéletében termelő és fogyasztó társadalomba. (Bálint és mtsai, 1980) Ezt a neoliberalis retorikát a kritikai irodalomban *oktatásevangeliumként* is emlegetik. (Grubb és Lazerson, 2006; Vajda, 2013)

Az oktatás és a tanulás emancipatorikus mítoszából bontakozik ki ama új pedagógiai célelmélet, melynek két végpontja (tanulás a jelenben és társadalmi felemelkedés a jövőben) között felizzik a kapitalista gyermekeszmény. E régi-új gyermekeszmény lényege (1) a harmonikus illeszkedés az oktatási (később termelési) folyamatokba, (2) a fogyasztáshoz kötött tevékenységrepertoár konfliktusmentes elfogadása, igénylése és

működtetése, (3) a társadalmi és közösségi létezésről való izolálódás és elidegenülés, valamint (4) a hatékonyság és termelékenység értékmonopóliumának interiorizálása az egyén messzemenően kompetitív fejlődése érdekében. (Bálint és mtsai, 1981) „*A végeredmény egy szegényes, 'korlátolt', 'egydimenziójú', 'mozaikszerű' nem-személyiség, aki már az iskolában tökéletesen elsajátítja (ha nem, akkor elhullik, vagy deviánsnak minősül) a 'minimax stratégiát.'*” (Mibály, 1999, 88. o.)⁸

A neoliberális narratívákban tehát a retorika és a gyakorlat ellentmondásba ütközünk. A neoliberális diskurzus (pszeudo-)ígérete szerint az iskola egyszerre képes a kapitalizmus inhereus igényeit kielégíteni és – gyakorlatilag ezzel teljesen ellentétesen – a társadalmi egyenlőtlenségek ellen küzdeni. Így az iskola emancipatorikus küldetése egy jól interiorizálható retorika szintjén válik üres mítosszá.

A méltányosság és az egyenlőtlenségek viszonyának antagonizmusa

A neoliberális oktatáspolitikai egy másik fontos, deklarált alapértéke, vezérlőelve (a munkaerő-piaci illeszkedés krédója mellett) a *méltányosság*. (Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014; Radó, 2011) A neoliberális oktatáspolitikai gondolkodásban a két elv kiegészíti és támogatja egymást, a kritikai diskurzus szemszögéből azonban a kettő ellentmond egymásnak. A mainstream oktatáspolitikai elemzések középpontjában az a megállapítás áll, hogy minél méltányosabb az oktatási rendszer (tehát minél kevésbé szelektív és minél kevésbé magyaráz-

za a tanulási eredmények varianciáját a tanulók szocio-ökonomiai státusza), annál jobb a tanulási eredmények minősége. (Csapó és mtsai, 2014; Nahalka, 2011) Továbbá a neoliberális oktatáspolitikai társadalmi egyenlőtlenségekről és tanulási hátrányokról való gondolkodásában ma már hangsúlyosan jelenik meg az oktatásnak a társadalmi struktúra újatermelésében vagy megváltoztatásában betöltött szerepe, funkciója. (Halász, 2001) A társadalmi egyenlőtlenségek és a tanulási hátrányok összefüggéseit feltárni igyekvő neoliberális megközelítések – *deficit-modell, szegregáció-modell, látens diszkrimináció-modell* (vö. Csullog, D. Molnár, Herczeg, Lannert, Nahalka és Zemléni, 2014) – narratíváiból kiolvasható, hogy a neoliberális oktatáspolitikai szerint – gondolkodjék bármelyik modellben – (1) a társadalmi egyenlőtlenségek és a tanulási hátrányok szorosan összekapcsolódnak, illetve éppen ezért (2) a tanulási hátrányok és így a társadalmi egyenlőtlenségek is kezelhetők, sőt, akár meg is szüntethetők az oktatási rendszer, az iskolák és a pedagógiai kultúra *ilyen-olyan irányú reformjával*. A kritikai diskurzus olvasatában ez egy hamvába holt vállalkozás.

Míg a neoliberális oktatáspolitikai az oktatási rendszerek szelektivitását és gyenge hátránykompenzációs potenciálját (vö. pl. a magyar oktatási rendszer) az intézményi rendszer vagy éppen a pedagógiai kultúra 'maladaptív' működési tüneteként interpretálja, addig a kritikai diskurzus ezen folyamatok működését a társadalmi-gazdasági rendszer tudatos és szándékolt eredményének tekinti. A szelekciót azért, mert a piacgazdaság mindenkor érdeke, hogy a társadalmi csoportok egyesülését, összefogását minél szélesebb eszköztárral meggátolja (*megosztás és uralom*), a gyenge hátránykompenzációt pedig azon

⁸ *A minimax stratégia* – egydimenziós, nyereség-vesztés viszonylatban való gondolkodás, az egyéni nyereség feltételezi mások veszteségét.

oknál fogva, hogy a gazdaság hatalmi relációinak fenntartása szempontjából a tőketulajdonosok mindenkori érdeke az uralkodó kultúrába való beolvadás kikényszerítése, és az elnyomásra épülő rendszer – az elnyomásra épülő kultúra – társadalmi méretű legitimálása (*kulturális invázió*). (Freire, 1970/1993; McLaren, 2000) Az oktatási rendszer belső egyenlőtlenségei tehát a kapitalista rendszer elnyomó praxisának adaptálásából származnak. Egy szelektív és monokulturális, tanulási hátrányokat konstruáló oktatási rendszerben könnyebb elosztani a gyerekeket a jövőző termelési hierarchiában elfoglalt pozíciójuk szerint, amit majdan könnyebben is interiorizálnak, mintha egy egyenlősítő rendszerből kellett volna az egyenlőtlen valóságba cseperedniük. (Greaves, Hill és Maisuria, 2003; Hill, 2003) Hogy fordulhat akkor elő, hogy egyes országok mégis komoly küzdelmet folytatnak és figyelemreméltó eredményeket produkálnak egy méltányosabb oktatási rendszert megalapozandó? A kritikai diskurzus olvasatában az oktatás méltányosabbá tételét célzó törekvések nemcsak a retorika, hanem a *gyakorlat szintjén is tudatos elhatározásból fakadnak*. Miután az emancipáció propagandája rendkívül erős rendszerlegitimációs eszköz, így azt az oktatáspolitikát már nemcsak a retorikájában, hanem a gyakorlatában is működteti – a jól felkészített (*minőségi*) munkaerő képzése mellett a méltányos, a társadalmi egyenlőtlenségek megváltoztatásáért tenni képes oktatási rendszerért is küzd. *Annak ellenére élhet ezzel az engedménnyel, hogy a piacgazdaság elemi szükséglete az egyenlőtlenség fenntartása, ugyanis elsősorban nem az oktatás reprodukálja az*

egyenlőtlenségeket, hanem a neoliberális piacgazdaság.

Tehát az oktatási rendszernek nem kell szükségszerűen egyenlőtlennek lennie, mert amíg hozzákapcsolódik a gazdasághoz a *jól képzett munkaerő termelésén és munkaerő-piaci illesztésén* keresztül, addig fenntartja – a piacgazdaság hatékony működésének megalapozásával – a társadalmi egyenlőtlenségeket. Tehát a tanulási hátrányok, a szelekció, az oktatási rendszer belső egyenlőtlenségeinek esetleges megszüntetésével az oktatás még mindig részt vesz a gazdaság egyenlőtlenítő folyamataiban,

amennyiben legitimálja a piac ideológiáját és kielégíti a gazdaság munkaerő iránti specifikus igényeit. (Greaves, Hill és Maisuria, 2003; Hill, 2003) Következésképpen annak ellenére, hogy a nemzet-

közi oktatáspolitikák egyre súlyozottabb célja az egyenlőtlenségek, a kirekesztés, a diszkrimináció elleni küzdelem, amíg a társadalmi struktúra a kapitalizmus cél-, s eszköztrepertoárjának letéteményese, addig a neoliberális oktatáspolitikák törekvései annak érdekében, hogy az oktatási rendszer ne az egyenlőtlenítő, kizsákmányoló és dehumanizáló folyamatok társadalmi, gazdasági, kulturális vetületeit konzerválja és reprodukálja okafogyottak. (Freire, 1970/1993)

A kritikai diskurzus szerint tehát (1) az esélyegyenlőségről és méltányosságról szóló neoliberális retorika hamis, az oktatás szükségszerűen reprodukálja az egyenlőtlenségeket, illetve (2) a munkaerőpiachoz való illeszkedés összeférhetetlen a méltányosság alapértékével. (Agostinone-Wilson, 2006; Beckmann, 2004; Hill, 2012; Mulderrig, 2003) Amíg ugyanis az oktatás-

az emancipáció
propagandája rendkívül
erős rendszerlegitimációs
eszköz

politika célja a piacgazdaság igényeinek ki-elégítése, addig méltányosságról legfőlőbb csak feltételes módon és a tankötelezettség időtartama alatt lehet beszélni.

Az eddig bemutatott kritikai elemzésből összesen négy megállapítás következik.

1. *A társadalmi egyenlőtlenségek a piacgazdaság nélkülözhetetlen termékei.*
2. *A gazdaság számára mindegy, hogy az oktatási rendszer méltányos-e, vagy sem, ugyanis amíg a kimeneti céljaihoz a munkaerő-piaci igények minél eredményesebb kielégítése is tartozik, addig az egyenlőtlenségek fenntarthatók pusztán a piac működtetésével.*
3. *Az oktatás akkor termel a kapitalizmus számára kielégítő munkaerőt, ha az interiorizálja a piac ideológiáját – tehát lételméleti küldetésének tekinti a fogyasztásba és termelésbe való bekapcsolódását –, illetve ha kompetenciái alkalmassá teszik a többlettermelő munka elvégzésére.*
4. *A munkás gyermeke előtt, a munkaerő-piac kapujában két lehetőség áll (amelyek közötti választás legtöbbször nem az ő hatásköre): vagy betagozódik a piacgazdaság áramlatába, vagy munkanélküli lesz, lemorzsolódik és elszegényedik. Azonban „mindegy”, mi a végkifejlet – és ez utóbbi megállapítás a fontos –, az mindkét esetben a kapitalizmus belső igényeit elégíti ki.*

AZ URALKODÓ, MAINSTREAM PEDAGÓGIA BÍRÁLATA

A gazdasági válságok, a táguló és mélyülő szegénység nagy toposzának közepette, mikor voltaképp a válság maga a gazdaság,⁹ mikor az oktatás a neoliberális kapitalizmus, az agresszív nacionalizmus és a neokonzervatív lendület játékszerévé iparosodik és „kompetencia-kiszerező McDonald's-ként”¹⁰ saját maga is áruvá válik, akkor az eddigieknél is fontosabbak a kritikai elméletek pedagógiával kapcsolatos bírálatai.

Az előzőekben bemutatott folyamatokra – az oktatás komplex piacgazdasági beágyazottságára – való reflexió szinte teljesen hiányzik a kurrens pedagógiai gondolkodásból, kivéve a kapitalizmus felszíni, jól kitapintható társadalmi összefüggéseire való reflektivitás képességét. Ilyen, a neveléstudományi kutatásokat és a mainstream pedagógiai gondolkodást meghatározó problémák, a tömegesedés, a globalizáció, az esélyegyenlőtlenség, a technika fejlődése, a heterogenitás, a posztmodern kihívásai stb. (Rapos és mtsai, 2011)

A mainstream pedagógiai gondolkodást legjobban a *méltányosság és esélyegyenlőség, az integráció, a kompetencia alapúság, az élethosszig tartó tanulás és az individualizáció* alapelveivel lehet körülírni. A kurrens pedagógiai gondolkodás ezekhez az értékekhez olyan módszereket, eszközöket,

⁹ „Látunk kell, hogy a gazdaság nincs 'válságban', a gazdaság maga a válság. Nem arról van szó, hogy kevés a munka, hanem éppen hogy túl sok is. Mindent összevetve, nem a válság, hanem a növekedés nyomaszt minket.” (Comité Invisible, 2013)

¹⁰ „Mást se teszünk, mint leszűkítjük azt a személyiséget, amelyet egyébként állandóan istenítünk. Leszűkítjük, most éppen kompetenciákra. Megmondjuk a 3 kiemelt kompetenciát, hozzárendeljük ennek a lépéseit, megvalósítjuk, s azt mondjuk: sikeresek vagyunk. Hogy eközben az iskolát is el kell lényegteleníteni, leszűkíteni, el kell szegényíteni? Leszűkítjük, s ebből a szempontból teljesen lényegtelen, hogy klasszikusan ismeretgyárként működtetjük, avagy kompetencia-kiszerező McDonald's-ként.” (Mihály, 2007. 63. o.)

szemléleteket és cselekvéseket rendel, mint a *differentiálás*, az *egyéni tanulási utak*, a *személyre szabottság*, a *tanulás tanulása*, a *motiváció*, a *kooperáció* és a *tevékenység-és tapasztalatközpontúság*. (Golnhofer és Nahalka, 2001; Wrigley, 2007)

A kritikai pedagógia kritikája

A kritikai pedagógia majdhogynem üdvözlően ezen alapelveket, azonban kiemeli, hogy a kurrens pedagógiai gondolkodás képviselői és a neveléstudomány kutatásai nem reflektálnak a kizsákmányolásra, elnyomásra, a többlettermelés folyamatossá igényére épülő gazdaság oktatáspolitikával és pedagógiával kapcsolatos összefüggéseire. A kizsákmányolás és az elnyomás kontextusát figyelmen kívül hagyva a mainstream pedagógia egyrészt a kapitalista többlettermelő munkához szükséges kompetenciák meg-
alapozását, a gyermekek áruvá válásának, kizsákmányolásának operacionalizálását (illetőleg saját maguk áruba bocsájtásának motiválását), az árufetisizmus koragyermekkori interiorizálásának mentorálását végzi, s így – mégha közvetetten is – maga is reprodukálja a társadalmi egyenlőtlenségeket.

Hovatovább kiárúsítja (értsd: piacosítja), tehát a piac szolgálatába állítja pedagógiai praxisának azon elemeit, melyek – kiárúsításuk nélkül – valóban facilitálhatnák a társadalmi igazságosság megteremtését. A pedagógiai praxis elemeinek piacosítása

során válik a kooperatív tanulás a vállalati csapatmunkára való felkészítéssé, a motivációs bázisok működtetése a jövőbeli többlettermelő munka iránti személyes motiváció megteremtésének eszközévé, a differentiálás a minél nagyobb számban és minél különbözőbb szinteken képzett munkaerő kiképzési stratégiájává, a személyre szabott tanulás és egyéni tanulási utak pedig a jövőbeli elidegenedettséggel való megbirkózás stratégiájává. Kritikai szempontból így a mai mainstream pedagógia nem áll másból, mint *szlogenideológiákból*, melyek végtére is nem váltják be a

hozzájuk fűzött reményeket. (Hill és Kelsb, 2006; Mészáros Gy., 2005, 2010)

A mainstream pedagógia – a neoliberalizmus égisze alatt – a politikai semlegesség illúzióját kergeti, mely a kritikai

pedagógia interpretációjában valójában nem más, mint politikai közömbösség, ami helyett deklarált politikai elköteleződésre lenne szükség. A nevelés ugyanis nem csupán technikai-módszertani, hanem etikai és politikai¹¹ probléma is. A politikai

közömbösség árnyékában azonban a mainstream pedagógia már csak nem is levítal az önmeghatározás igényének tagadása és a filozófiai beágyazottság hiányának elegáns elkenődése között,

hiszen nincs rá szükség. Olyan alapvető, a mindennapi nevelési (és társadalmi) gyakorlatot meghatározó kérdések kerülnek a pedagógia szemétdombjára, minthogy „mi az, hogy társadalmi fejlődés?”, „mit vár az ifjúság a társadalomtól?”, „mi a nevelés

az árufetisizmus koragyermekkori interiorizálásának mentorálását végzi

a mainstream pedagógia – a neoliberalizmus égisze alatt – a politikai semlegesség illúzióját kergeti

¹¹ „Freire szerint pedig a kritikai pedagógiának azért kell küzdenie, hogy – sokszor idézett mondata szerint – »a pedagógia politikaibb, a politika pedig pedagógiaibb legyen.«” (Mészáros Gy., 2014, 82. o.)

funkciója?”, „mit jelent a társadalmi egyenlőtlenség?”, „honnan vesszük, hogy bármit is csinálnunk kell a gyerekekből?”, „mi az, hogy gyermek?”, „mi az ember?” stb. Ha elimináljuk és elvonjuk ezeket a nem elvont kérdéseket, akkor nem marad más, mint a pusztán módszertani kérdések körüli vita és okfejtés, valami megfoghatatlan és gyökeretlen extrapoláció árnyékában. „Úgy tűnik, mintha nevelésméleti irodalmunk csak a »mit vár a társadalom az iskolától« kérdésfelvetést ismerné el pedagógiailag releváns kérdésnek. Meggyőződésünk, hogy a nevelésméletnek sokkal többet kell a jövőben foglalkoznia azzal a kérdéssel, hogy »mit vár a pedagógia a társadalomtól?«.” (Mihály, 1974, 217. o.)

A gyakorlatban persze megfigyelhetjük, hogy bár a mainstream pedagógia felismer bizonyos társadalmi-gazdasági problémákat, melyek az oktatási rendszert érintik, mikor ezekre megoldást keres, a problémát leválasztja a gyökeréről és kiutalja az iskolába, mintha az egy helyben keletkező, vagy legalábbis helyben megoldandó probléma lenne. (Bálint és mtsai, 1980; Mihály, 1999). Így azonban lemond a kapitalizmus társadalmi problémáinak rendszerszintű értelmezéséről a pedagógiai horizonton, mely éppenséggel az alapja lehetne annak, hogy az oktatás – lehetőségeihez mérten –, a fiatalok munkaerő-piaci felkészítése mellett (vagy helyett) *(társadalom)kritikai (osztály)tudatosságot (critical consciousness)* alakítson ki bennük jövőbeli kizsákmányolásukkal, többlettermelő munkájukkal kapcsolatban. (Freire, 1970/1993; McLaren, 2005; Vietorisz és Z. Karvalics, 2007)

A kritikai pedagógia alapelvei

A kritikai pedagógia a társadalmi struktúra megváltozásának egyik alapfeltételeként

tekint a kritikai tudatosság kialakítására, mindamelllett, hogy ez a kritikai társadalmi praxis csupán egyik *conditio sine qua non*-ja. Paulo Freire (1970/1993) brazil pedagógus és filozófus, a *kritikai pedagógia* alapjait lefektető felnőttnevelő fő művében (*Pedagogy of the Oppressed*) arra a következtetésre jut, hogy a társadalmi struktúra megváltoztatása, a társadalmi egyenlőtlenségek elleni küzdelem nem egy felülről érkező (oktatási vagy gazdasági) reform, hanem a kizsákmányoltak, az *elnyomottak* feladata, ugyanis az elnyomott gyengeségéből előtörő elemi erő képes csupán az elnyomó-elnyomott (értsd: tőkés-

a problémát leválasztja a gyökeréről és kiutalja az iskolába

munkás) kontradikciót transzformálni, és visszaadni mind az elnyomó, mind az elnyomott emberségét. E humanista, radikálisan demokratikus, újmarxista szemlélet szerint a változás mindig elnyomottaktól kell, hogy induljon, mert ők hordozzák a legtöbb potenciált, hogy a társadalmi igazságtalanságok struktúráját mélységeiben felismerjék. Ugyanis *elzenvedői* az elnyomó folyamatoknak, így ők érthetik meg leginkább a felszabadulásuk, emancipációjuk és a szabadságért vívott harc szükségességét. (Freire, 1970/1993) A kritikai pedagógia fő üzenete és célja nem az erőviszonyok pólusainak megfordítása, hanem az, hogy az elnyomó és az elnyomott szembenállásának felszámolásával egy új ember szülessen, aki már se nem elnyomó, se nem elnyomott. Így az elnyomott küzdelme nem egy újabb elnyomó folyamat, hiszen az emberibbé válás feltételeit teremti meg, annak ellenére, hogy az elnyomó e transzformatív folyamatot elnyomásnak érzékeli, eddigi privilégiumainak elvesztése végett. Míg az elnyomó dehumanizáló és kizsákmányoló tevékenységein keresztül az emberibbé válástól fosztja meg az elnyo-

mottát és saját magát is, az elnyomott küzdelme saját emberségének visszaszerzéséért az elnyomó humanitását is visszaadja. A pedagógiai jelleg a záloga annak, hogy ne a hatalmi pólusok cserélődjenek meg, hanem a társadalmi-gazdasági körülmények transzformálása történjék. (Freire, 1970/1993, 1998; McLaren, 2000; Mészáros Gy., 2005; Shor, 1987)

A kritikai tudatosság kialakításának feltételei

Freire szerint, miután az elnyomás az elnyomott tudatának kontextusát transzformálja és szűkíti be, ezért az elnyomott percepcióját saját, kontextuális valóságáról úgynevezett határhelyzetek determinálják, így saját kizsákmányolásának, elidegenedésének és eldobjasodásának körülményeit – még ha érzékeli is – nem tudja nevén nevezni. A kritikai pedagógia alapvető céltelezése, hogy az ún. kritikai pedagógusok (*critical pedagogues*) közösséget vállaljanak az elnyomottakkal, és segítség őket tudatra ébredésükben (*conscientização*), mely során felfedezik saját erőforrásaikat, felismerik a társadalmi-gazdasági folyamatok mélystruktúráját, s ezekhez mérten képességeiket és lehetőségeiket, majd képessé válnak ezekkel élni is, hogy nevén nevezhessék és így meghaladhassák a fennálló társadalmi-gazdasági körülményeket. Ezért e transzformatív pedagógiai praxis a dialóguson – s mert a dialógus alapregisztere a szó –, a szavakon keresztül bontakozik ki, hiszen az elnyomottnak nemcsak emberségét, ha-

nem a szavait is vissza kell szereznie. A kritikai pedagógia a demokratikus, közösségi nevelést emeli aktív és reflektív pedagógiai praxissá, ahol a tanulók és tanárok nem az üzleti életnek kiszolgáltatottan, a többlettermeléshez szükséges ismereteket, képességeket és attitűdöket sajátítják el, hanem ahol a kritikai tudatosság megalapozásával rendszerkritikus¹² állampolgárok közösségévé válhatnak, s a társadalom átformálói lehetnek. „A kritikai pedagógia tehát azt vallja, hogy az iskola – ugyanúgy, mint az ember – nincs teljesen kiszolgáltatva a társadalmi-politikai erőknek, hanem öntudatra ébredve (*conscientização*) átalakító, átvitt értelemben vett forradalmi erő tud lenni. Ezért beszél forradalmi pedagógiáról az irányzat.” (Mészáros Gy., 2005, 97. o.)

A kritikai tudatosság megalapozásának egyik pedagógiai alapfeltétele a tudatra ébredés mellett a tanár-tanuló kontradikció

valódi dialógus csak tanár-tanuló és tanuló-tanár között jöhet létre

feloldása és transzformálása (Freire, 1970/1993). A nevelési-oktatási folyamatban ugyanis valódi dialógus csak tanár-tanuló és tanuló-tanár között jöhet létre. Csak ez a bi-

zalommal átítatott, radikálisan demokratikus, partneri, mellérendelő viszony – mely szimmetrikus interakcióban fejeződik ki – teremtheti meg a kritikai tudatosság kialakulásának feltételeit. A piacgazdaság által uralt oktatás céljaival ellentétben a kritikai pedagógiának nem a tudat, hanem a tudat kontextusának (tehát a társadalmi-gazdasági körülményeknek) a megváltoztatása és meghaladása (!) a célja. (Freire, 1998; Giroux és McLaren, 1996)

A kritikai pedagógia így tehát nem egy értéksemleges irányzat, alapértéke a társadalmi igazságosság, pedagógiai

¹² A „kritikus gondolkodás” támogatásáról a mainstream pedagógiák is szólnak, azonban nem textus-, történet- és ideológiakritikai értelemben.

célértékei pedig egyrészt, hogy *(társadalom)kritikai (osztály)tudatosság* alakuljon ki az elnyomottakban, másrészt, hogy a társadalmi-gazdasági struktúra meghaladása ne az erőviszonyok pólsainak a felcserélését jelentse, hanem az elnyomó és az elnyomott, a tőkés és a munkás, a burzsoázia és a proletariátus szembenállásának felszámolását, mely során egy új (osztályok nélküli) társadalom születhet, így elérve „*az emberiség előtörténetének végét*”. (Lukács, 1976. 44. o.). Ez pedig tulajdonképpen a kritikai pedagógusok történelmi küldetését is körvonalazza – az elnyomottak (a mindenkori proletariátus) pedagógiai támogatása abbéli transzformációjában, mely során ’önmagában-létező’ osztályból ’önmagáért-létező’ osztály lehet, tudatában politikai küldetésének: a kapitalizmus meghaladásáért vívott történelmi feladatának. Bár az is igaz, hogy manapság „*egyszerűbb elképzelni a világ végét, mint a kapitalizmus végét*.” (Fisher, 2009. 2. o.)

A marxista nevelésfilozófiában e pedagógiai gyakorlat kiindulópontja a társadalommal kölcsönhatásban álló individuum és a minden egyes egyénért való közösség, mely minden egyes egyén önmegvalósításának szabadsága köré szerveződik. „*Ebben a felfogásban, amely Marx felfedezése, az emberi változtatás folyamata egyúttal az önmegváltoztatás folyamata is. Az ember a reá gyakorolt hatást nem elszenvedí, hanem létrehozza. Környezet és ember determinációs viszonyában a kölcsönhatásban van a fő nevelőerő. [...] Ez a nevelésfelfogás a nevelést az önnevelésben, az önnevelést pedig a környezet, a körülmények célirányos, tudatos megváltoztatási folyamatában oldja fel. Az önnevelés tehát e felfogás szerint nem az egyén önmagára irányuló erőfeszítéseit jelenti, [...] hanem éppen a másokkal, a környezettel, a társadalommal [...] a világ*

megváltoztatásával való foglalkozást. Az egyén azáltal lesz önnön nevelésének az alapja, hogy tudatosan vesz részt környezetének „nevelésében”. Ezzel a nevelés szó tradicionális értelmében megszűnik.” (Loránd, 1990, 135. o.)

A kapitalizmus meghaladásában azért döntő jelentőségű ez a pedagógiai szemlélet, mert képes megteremteni a tudatra ébredés feltételeit (azt a viszonyítási alapot, melyből a rendszerkritikai és az osztálytudatosság kisarjadhat), facilitálja a mély társadalmi reflexiót és segíti a közösség belső viszonyrendszerét élhetővé tenni azal, hogy feloldja a pedagógiai kényszer és autoritás alapviszonyát az együttélésben. A kritikai pedagógia fő üzenete, hogy a társadalmi struktúra transzformálása – a *tőke meghaladása* – alapvetően pedagógiai folyamat, melynek alapja az aktív és reflektív dialógus. Sőt, mindez fordítva (is) igaz – *a pedagógia alapvetően transzformatív, forradalmi, társadalmi praxis*.

ÖSSZEGZÉS

Mint az láthattuk, a globális kapitalizmus mint vilárendszer és a neoliberalizmus mint e rendszert legitimáló és működtető diskurzus kritikai vizsgálata olyan nemzetközi piaccgazdasági folyamatokat és mélystruktúrákat leplez le, melyek – a mainstream gazdaságfilozófiai narratívával és a közhiedelemmel ellentétben – nem a társadalom jólétének megteremtését, hanem sokkal inkább a társadalmi egyenlőtlenségek és a szegénység termelését indukálják. A neoliberális piaccgazdaság immanens működési logikájában e termelési folyamat nem a gazdaság hibás működésének tüneti jelensége, hanem éppen annak olajozott működéséből fakadó, szándékolt eredmény. Azonban a kritikai

elemzés arra is rámutat, hogy egy efféle globális működési mechanizmus nem lenne működtethető, ha nem volna kielégítő társadalmi legitimációja. E legitimáció megteremtésének pedig az egyik legalkalmasabb helyszíne az iskola. Az oktatási rendszer és a neoliberális oktatáspolitikai vizsgálata során két oktatáspolitikai vezérelv kerül feloldhatatlan ellentmondásba – a munkaerő-piaci illeszkedés és a méltányosság. Miután a piacgazdaság egyenlőtlenségeket termel, a gyermekek minél hatékonyabb munkaerő-piaci kilépésének támogatása – a piacgazdaság érdekeit kielégítve – elősegíti az egyenlőtlenségek termelését. Ebben a folyamatban az oktatás méltányossága és a hozzá fűzött társadalmi

változás reménye a munkaerőpiac áldozatává, a kurrens pedagógiai gondolkodás pedig – a piacgazdasághoz való reflektálatlan idomulásának köszönhetően – a kapitalizmus játékszerévé válik. Érdemes volna ezért a neveléstudományoknak nagyobb figyelmet fordítaniuk a kritikai pedagógiában rejlő, a lehetőségekhez mérten szűkös, mégis a társadalmi struktúra (a tőke) meghaladásának elindításában reménykeltő forradalmi potenciálra – a kritikai tudatosság kialakításának emancipatorikus praxisára, mely a társadalmi-gazdasági körülmények megváltoztatásának, transzformálásának pedagógiai alapja lehet.

IRODALOM

- I. Ferenc pápa (2014): *Evangelii Gaudium – Az evangélium öröme*. Szent István Társulat, Budapest.
- Agostinone-Wilson, F. (2006): Downsized Discourse: Classroom Management, Neoliberalism, and the Shaping of Correct Workplace Attitude. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4. 2. sz. 129-158.
- Appleby, J. (2010): *The relentless revolution. A history of capitalism*. W. W. Norton & Company, New York.
- Althusser, L. (1971): *Ideology and Ideological State Apparatuses*. Lenin and Philosophy and other Essays. 121–176.
- Artner Annamária (2012): Globális tőkerendszer, nemzeti válaszok? *Eszmélet*, 24. 95. sz. 166-172.
- Bakó Tamás, Cseres-Gergely Zsombor, Kálmán Judit, Molnár György és Szabó Tibor (2014): *A munkaerőpiac peremén lévők és a költségvetés*. MTA Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest.
- Bálint Mária, Gubi Mihály és Mihály Ottó (1980): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Beckmann, A. (2004): 'Globalisation', the New Managerialism and Education: Rethinking the Purpose of Education in Britain. *Journal of the Philosophy of Education*. 2. 2. sz. 148-174.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Bourdieu, P. (1998): A neoliberalizmus lényege. *Esély*, 6 sz. 3-8.
- Canaan, J. E. (2013): Resisting the English Neoliberalising University: What Critical Pedagogy can offer. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11. 2. sz. 16-56.
- Comité Invisible (2013): *Az eljövendő felkelés*. Magánkiadás. Budapest.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110-136.
- Csullog Krisztina, D. Molnár Éva, Herczeg Bálint, Lannert Judit, Nahalka István és Zempléni András (2014): *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Farkas Péter (2013): A rendszerszemléletű kritikai közgazdaságtan védelmében. *Eszmélet*, 25. 100. sz. 196-204.
- Ferge Zsuzsa (2008): Miért szokatlanul nagyok a magyarországi egyenlőtlenségek? *Esély*, 2. sz. 3-14.
- Ferge Zsuzsa (2014): *Mit hoz a költségvetés szegénynek, gyerekeknek*. Letöltés: <http://nol.hu/velemeny/mit-hoz-a-koltsegyetes-szegenynek-gyerekeknek-1497935> (2015. 11. 05.)
- Fisher, M. (2009): *Capitalist Realism: Is there no alternative?* 0 Books, Oxford.

- Freire, P. (1970/1993): *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books, London.
- Freire, P. (1998): *Pedagogy of freedom: ethics, democracy and civic courage*. Rowman & Littlefield, Oxford.
- Galbraith, J. K. (2007): Miért nem képesek a közgazdászok elismerni, hogy a cégek önmagukat szolgálják, nem pedig a piacot? *Eszmélet*, **19**, 74. sz. 95-98.
- Galtung, J. (1990): Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, **27**, 3. sz. 291-305.
- Giroux, H. A. és McLaren, P. (1996): *Teacher education and the politics of engagement – The case for democratic schooling*. Letöltés: <http://her.hepg.org/content/trr1473235232320/> (2015. 11. 05.)
- Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hill, D., Greaves, N. M. és Maisuria, A. (2007): Embourgeoisment, Immiseration, Commodification – Marxism Revisited: a Critique of Education in Capitalist Systems. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **5**, 1. sz. 38-72.
- Gramsci, A. (1979): *Válaszút a pedagógiában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Grubb, W. N. és Lazerson, M. (2006): The Globalization of Rhetoric and Practice: The Education Gospel and Vocationalism. In: Lauder H., Brown, P., Dillabough, J. és Halsey, A. H. (2006, szerk.): *Education, Globalization and Social Change*. Oxford University Press, Oxford, 298-308.
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2010): *Az oktatáskutatás globális trendjei – Vitaanyag*. Letöltés: http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf (2015. 11. 05.)
- Harvey, D. (1996): *Justice, nature and the geography of difference*. Blackwell, Oxford.
- Hegyí Gyula (2001): Gyermekszegénység a gazdag országokban. *Eszmélet*, **13**, 49. sz. 4-15.
- Hill, D. (2003): Global Neo-Liberalism, the Deformation of Education and Resistance. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **1**, 1. sz. 2-50.
- Hill, D. (2012): *Immiseration Capitalism, Activism and Education: Resistance, Revolt and Revenge*. Letöltés: <http://www.jceps.com/archives/709> (2015. 11. 05.)
- Jones, D. S. (2012): *Masters of the Universe: Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton University Press, New Jersey.
- Kelsh, D. és Hill, D. (2006): The Culturalization of Class and the Occluding of Class Consciousness: The Knowledge Industry in/of Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **4**, 1. sz. 1-47.
- Kovács László (2009): A neoliberais közgazdasági elméletek hatása az amerikai másodlagos jelzálogpiaci válsághoz vezető úton. *Hadtudományi szemle*, **2**, 4. sz. 102-110.
- Loránd Ferenc (1990): A kényszer szerepe a pedagógiában. *Eszmélet*, **2**, 7. sz. 124-136.
- Lóránt Károly (2005): Az Európai Unió neoliberális politikája. Az elmélettől a gyakorlatig. *Eszmélet*, **17**, 67. sz. 113-123.
- Lukács György (1976): *A társadalmi lét ontológiájáról*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Marx, K. és Engels, F. (1846/1976): *Karl Marx és Friedrich Engels Művei – 3. kötet*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. és Engels, F. (1872/1986): *A Kommunista Párt kiáltványa*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Marx, K. (1867/1978): *A tőke I.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- McCarthy, N. (2015): How is wealth distributed around the world? Letöltés: <https://agenda.weforum.org/2015/11/how-is-wealth-distributed-world/> (2015. 12. 1.)
- McLaren, P. (2000): *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. Rowman and Littlefield, Oxford.
- McLaren, P. (2005, szerk.): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman and Littlefield, New York.
- McMurtry, J. (1991): Education and the Market Model. *Journal of the Philosophy of Education*, **25**, 2. sz. 209-217.
- Mészáros István (2012): A szerkezeti válság szerkezetváltást követel. *Eszmélet*, **24**, 93. sz. 8-24.
- Mészáros György (2005): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 4. sz. 84-101.
- Mészáros György (2010): Új epiztemológiák kihívása a neveléstudományban. *Iskolakultúra*, 1. sz. 14-32.
- Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel: a közoktatás válságai. *Replika*, 83. sz. 77-91.

- Mészáros György (2014): *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia*. Gondolat Kiadó, Veszprém.
- Mihály Ottó (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. OKKER Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Mihály Ottó (2007): Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai viszonyban. In: Knausz Imre: *Connecting people – Egy konferencia dokumentumai*. Új Helikon Bt. Budapest. 60-64.
- Mulderrig, J. (2003): Consuming education: a critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy. *Journal of the Philosophy of Education*. **1**. 1. sz. 96-123.
- Nahalka István (2011): *Igaz-e, hogy a gyenge tanulók lebuúzzák a jobbak eredményeit? Egy rendkívül érdekes összefüggésről a tehetségnevelés kapcsán*. Letöltés: <http://nahalkaistrvan.blogspot.hu/p/igaz-e-hogy-gyenge-tanulok-lehuzzak.html> (2015. 11. 05.)
- Németh György (2001): Az újraelosztás – Egy közgazdasági mítoszról. *Eszmélet*, **13**, 51. sz. 84-98.
- Nikolakaki, M. (2011): Critical pedagogy and democracy: cultivating the democratic ethos. *Journal for Critical Education Policy Studies*. **9**. 1. sz. 47-70.
- Radó Péter (2010) *Az oktatáspolitikai értékörötségről*. Letöltés: <http://oktapolcafe.hu/az-oktatapolitika-ertekotottsagerol-114> (2015. 11. 05.)
- Radó, P. (2011): *Regional Educational Performance Patterns in Europe*. Letöltés: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6550/pdf/CEPSJ_2011_3_Rado_Regional_education_D_A.pdf (2015. 11. 05.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív- elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Rikowski, G. (2001): *The Battle in Seattle – Its Significance for Education*. The Tufnell Press, London.
- Roche, C. (2014): *Thoughts on Thomas Piketty's 'Capital'*. Letöltés: <http://pragcap.com/thoughts-on-thomas-piketys-capital> (2015. 11. 05.)
- Shaikh, Anwar (2005): A neoliberalizmus közgazdasági mitológiája. *Eszmélet*, **17**, 67. sz. 93-104.
- Shor, I. (1987): *Freire for the Classroom*. Boynton/Cook Publishers, Portsmouth.
- Somlai Péter, Bognár Virág, Tóth Olga és Kabai Imre (2007): *Új ifjúság. Szociológiai tanulmányok a posztadoleszcenszokról*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Somogyi Csaba (1998): A munkanélküliség kezelése a neoliberais gazdaságpolitikában. *Eszmélet*, **10**, 38. sz. 28-33.
- Standing, G. (2012): Prekariátus: Lakosokból állampolgárok. *Fordulat*. **5**, 3. sz. 28-51.
- Stiglitz, J. E. (2002): *Globalization and its Discontents*. W. W. Norton and Company, New York.
- Szalai Erzsébet (2006): *Az újkapitalizmus és ami utána jöhet*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Szentes Tamás (1995): *A világgazdaságtan elméleti és módszertani alapjai*. Aula, Budapest.
- Szentes Tamás (2002): *World Economics I. Comparative Theories and Methods of International and Development Economics*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szentes Tamás (2011): Gondolatok a rendszerszemléletről, rendszerértelmezésekről és a rendszerátalakulásokról. *Eszmélet*, **23**, 91. sz. 28-38.
- Szigei Péter (2006): *Norma és valóságok*. UNIVERSITAS-GYŐR, Győr.
- Tütő László (2013): Fehérek Afrikában. *Eszmélet*, **25**, 99. sz. 195-202.
- Vajda Zsuzsanna (2013): Tudás és hatalom a XXI. század elején. Az iskola, a gazdaság és a globalizáció. *Eszmélet*, **3**, 98. sz. 115-131.
- Vázsonyi Dániel (2013): Mi a kapitalizmus? Civilizáció, termelési mód, egy jó ötlet vagy valami más? Appleby, J.: The relentless revolution. A history of capitalism. *Eszmélet*, **25**, 97. sz. 144-147.
- Vietorisz Tamás és Z. Karvalics László (2007): „Milliónyi kis tudáskazán.” Az oktatás átalakítása és a fenntartható világba való átmenet. *Eszmélet*, **19**, 75. sz. 5-36.
- Wacquant, L. (2009): *A neoliberalis állam megalkotása. Munkalét, börtönlét és szociális bizonytalanság*. *Eszmélet*, **21**, 84. sz. 74-79.
- Wallerstein, I. (1974): *The Modern World-System, vol. I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press, London.
- Wrigley, T. (2007): Rethinking Education in an Era of Globalisation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, **5**, 2. sz. 1-27.

GYIK40

