

Mészáros György

KRITIKAI PEDAGÓGIÁK – MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS VITÁK

A cikk célja a kritikai pedagógia különféle (főbb, nemzetközi) tudományos megközelítéseinek és vitáinak áttekintő bemutatása és elemzése. Az írás jellege szerint egy elméleti összefoglaló és elemző cikk, melyben integráltan megjelennek azok a tapasztalatok is, amelyek a Critical Education nemzetközi konferencián való sok éves részvételből származnak. A „kritikai pedagógia” kifejezés maga egy olyan megnevezéssé, címkévé vált, amelyet egészen eltérő megközelítések is magukra vesznek. Így már érdekesebb lehet kritikai pedagógiákról, többes számban beszélni. A cikk megkísérli történeti és társadalmi kontextusában bemutatni az elsősorban az Egyesült Államokban kialakuló kritikai pedagógiát, amely a posztmodernnel való párbeszédben született, valamint ennek kritikáit, leginkább a marxista irányultságú szerzőket, akik közül sokan már nem az USA-ból jöttek. Különösen ez utóbbi szereplők fontos fóruma lett az utóbbi évtizedben a Kritikai Oktatás Konferencia (Critical Education Conference). Az ehhez kapcsolódó tapasztalatok bemutatása során egy élő gyakorlatközösség rajzolódik ki. Ennek a csoportnak a története és az irányzatok vitái a hazai kontextusra vonatkozó tanulságokat hordoznak. A tanulmány záró fejezete a hazai recepcióhoz kapcsolódóan vet föl kérdéseket.

A cikk csak a vázlatos ismertetésre vállalkozik. Nem célja a mélyebb elemzés, sem a részletes bevezetés a kritikai pedagógiá(k)ba. Szövege feltételezi a korábbi tanulmányok vagy általában a kritikai pedagógia főbb fogalmainak ismeretét és tágabb rálátást a kritikai társadalomtudományokra. Az egyes szerzők meglátásai röviden jelennek meg, az irodalomjegyzék segítségével az érdeklődő olvasó mélyebben utánanézhet ezeknek.

A TANULMÁNY CÉLJA

A kritikai pedagógia fogalmát leginkább egyes számban használja a szakirodalom. Azonban ha mélyebben megvizsgáljuk az e fogalom alá tartozó írásokat és cselekvési módokat, akkor egy egységességnek

egyáltalán nem tekinthető „mezőt” találunk. Már az is kérdés, milyen értelemben használják a fogalmat. Több megközelítéssel találkozunk ezen a téren. Vannak írások, amelyek akadémiai perspektívában értelmezik a kritikai pedagógiát mint egyfajta tudományos megközelítést vagy pedagógiai tudományterületet. Mások módszertani perspektívában, mint pedagógiai utat, amely elvek mentén mutat fel egy metodológiát, hasonlóan a reformpedagógiákhoz. Egyes írások pedig úgy látják, mint társadalomkritikai praxist, elméletre épülő gyakorlatot. 2005-ben megjelent cikkemben (Mészáros 2005) első-sorban mint akadémiai megközelítést mutatom be az irányzatot, utalva módszertani dimenzióira és aktivizmusához való kapcsolódására. Dósa Mariann (2018) viszont újabb cikkében egyszerre mint akadémiai-elméleti megközelítést és társadalmi praxist írja azt le. Ebben a cikkben a kritikai pedagógia akadémiai-elméleti dimenziójára fogok koncentrálni. Az ehhez kapcsolódó megközelítések és viták ugyanis nemigen jelennek meg a hazai társadalom- és neveléstudományi szakirodalomban. Régóta fontos tartozás a hazai neveléstudomány számára – első kritikai pedagógiáról szóló cikkem után –, hogy egy átfogóbb, nagyobb kitekintést adó és az újabb fejleményeket is integráló elemzés megjelenjen a témában. A cikk egy rövid vázlatát nyújthatja csak annak a rendkívül szerteágazó világnak, amely az irodalmak és konferenciák által feltárulhat előttünk, amikor a kritikai pedagógiát vizsgáljuk. E sokféleség miatt a cikkben gyakran inkább többes számban használom a kifejezést. A tanulmány elején igyekszem számba venni a különféle lehetséges meghatározásokat, utalva már az eltérő megközelítésekre is. Majd történeti perspektívában felvázolom az ezzel a címkével jelzett írások és szerzők elméleti meglátásait és vitáit, kiemelve a Kritikai Oktatás Konferencia (Critical Education Conference) sajátos nemzetközi terepét. Végül igyekszem néhány, a hazai társadalom- és neveléstudományra vonatkozó tanulságot megfogalmazni. A mélyebb történeti-társadalmi elemzés nem fér e cikk kereteibe, így arra fogok szorítkozni, hogy röviden bemutassam a különféle vitákat és kontextusukat. Nem célja a tanulmánynak a részletes ismertetés sem, vagy a bevezetés a kritikai pedagógiá(k)ba. A cikk szövege feltételezi a korábbi tanulmányom vagy általában a kritikai pedagógia főbb fogalmainak ismeretét, rálátást a kritikai társadalomtudományokra, illetve inkább utalásszerűen je-

lennek majd meg az egyes szerzők meglátásai, akinek az olvasó majd mélyebben utánanézhet. A cikk fókuszát a viták, eltérések és a tudás-termelés útjának felvázolása adja inkább.

MEGHATÁROZÁSOK

Ahogy fentebb utaltam rá, már az sem egyértelmű, hogy a pedagógia itt akadémiai, módszertani vagy gyakorlati értelemben használatos-e. Ha pedig az akadémiai területre koncentrálunk, akkor a kritikai jelző meghatározása mutat sokféleséget.

Egészen széles értelemben a pedagógiai és iskolai gyakorlattal szemben bármilyen társadalomkritikát megfogalmazó megközelítések és szerzők is ide sorolhatók. Ide tartozna akkor a tanulásközpontú, kognitív tudományokra épülő, neoliberális neveléstudománnyal szemben kritikát megfogalmazó, inkább konzervatív és posztmodern irányultságú Gert Biesta (2006; 2013) vagy a wittgensteini alapokon gondolkodó Michael A. Peters filozófus (2012). Vagy olyan posztmodern szerzők, akik például a queerelméletet vagy a foucault-i gondolatokat kritikai perspektívaként használva kérdőjelezzik meg az oktatás hatalmi vonatkozásait: például a kritikai kurrikulumtanulmányok kiemelkedő szerzője, a foucault-i alapokon elemző Popkewitz (2000); illetve queerpedagógiáról író: Pinar (2012). Ez esetben a kritikai jelző a tag értelemben vett hatalmi dimenziókra való reflexiót jelenti.

Szűkebb értelemben a frankfurti iskola kritikai jelzőjét alapul véve olyan írások tartozhatnak ebbe a körbe, amelyek a neveléstudomány emancipációs jellegét emelik ki, és az elnyomott csoportok oktatására koncentrálnak. Ehhez a megközelítéshez kapcsolódik a tudás történeti-társadalmi értelmezése, a hegemonia fogalmának kiemelése, az ellenhegemonia, ellenállás kiépítésének gondolata és a tudatra ébredés koncepciója is, amellyel az elnyomott csoportok ezt az ellenhegemoniát létrehozhatják (vö.: Darder – Baltodano – Torres 2003). Ez tulajdonképpen a kritikai pedagógia „klasszikusainak” az irányzata, akik magát ezt a fogalmat is elkezdték használni: Paulo Freire, Peter McLaren, Henry Giroux, Michael Apple (műveiket ld. később).

Végül a kritikai jelölhet egy kifejezetten marxi, történeti materialista értelmezést is, amely elnyomás és hatalom általános fogalmai

helyett a kapitalista rendszerről, elnyomott csoportok helyett inkább osztályokról beszél, és az oktatást egyértelműen a tőkés rendszerben helyezi el. Ide tartoznak olyan szerzők, akik inkább a kritikai oktatás (critical education) kifejezést használják (Hill 2013; Skordoulis, 2019; Rikowski, 2018),¹ vagy olyanok, akik nem mondanák magukról, hogy a kritikai pedagógia irányzatához tartoznak, de mégis ezekben a körökben jelennek meg expliciten marxista értelmezéseikkel. Tipikus példája ez utóbbinak az etnográfus Dennis Beach (Beach – Dovemark 2007), aki nagy elismerést szerzett komoly, módszertanilag megalapozott etnográfiai kutatásaival a pedagógiai etnográfia területén, miközben megőrizte elemzéseiben a marxista-kritikai hagyomány alapvető elemeit.

ELŐZMÉNYEK ÉS EREDET

Ahogy a meghatározások is igen sokfélék, nincs egységes kép arról sem, hogy a kritikai pedagógiák honnan erednek, és mik az előzményeik. A legtágabb értelemben ide sorolható (posztmodern) szerzők esetében Foucault jelölhető meg inkább, mint aki inspirálta az oktatásról való elméletek továbbgondolását. A többi irányzatot tekintve kihagyhatatlan Marx neve, a szerzők hozzá fűződő viszonya azonban nagyon sokféle. Egyesek Marx után Dewey-ra utalnak, aki pragmatista filozófusként az iskola társadalmi szerepét és a demokráciára nevelésben betöltött jelentőségét emelte ki a 20. század elején. Többen Gramscit is előfutárnak tekintik (Dósa 2018, Gottesman 2016), mert a hegemoniára vonatkozó elmélete² alapvetően megtermékenyítőleg hatott a kritikai pedagógiával foglalkozókra. És természetesen kihagyhatatlan Paulo Freire neve. A brazil felnőttnevelő nagy érdeme, hogy az alapvetően társadalomtudományi kritikai filozófiából egy kifeje-

1 Fontos és emblemikus kötet a három angliai marxista és az amerikai McLaren közös marxista pedagógiát bemutató könyve: Hill – McLaren – Cole – Rikowski, 2002

2 Gramsci szerint a kapitalizmus újratermeléséhez szükséges ideológia nem direkt elnyomás, hanem „finom” kulturális-ideológiai hatás révén lesz egyeduralkodó. Hegemon, közös, a többség által elfogadott, magától értetődő értelmezési keretté, tudássá válik. Ennek a folyamatnak kiváló terepét adja a tömegkultúra és az oktatás is. Mindkettőt sokat elemezték a kritikai pedagógia képviselői.

zetten pedagógiai elméletet tudott kialakítani fő művében, Az elnyomottak pedagógiájában (Freire [1970] 2000). Részletesebben korábbi munkámban lehet róla olvasni: Mészáros (2005). Ahogyan később még visszatérek rá, ez az alapmű inkább tekinthető posztmarxistának, hiszen az eredeti marxi materialista megközelítésen sok szempontból túllép (humanista, keresztény és egzisztencialista elemeket is integrálva a műben), és az osztály és tőke kategóriái helyett is az elnyomást állítja értelmezésének középpontjába. A kifejezetten marxi orientált-ságú szerzők épp ezért egyre inkább figyelmen kívül hagyják Freirét, de az USA-beli, klasszikusnak mondható írások alapvetően belőle indultak ki. Ez utóbbi közeget és történetét veszem én is alapul, mert maga a kritikai pedagógia kifejezés ehhez a kontextushoz köthető, és a tágabb nemzetközi térbe is részben innen lépett be.

Gottesman (2016) művében Illichcel indítja a kritikai pedagógia történetét. Őt jelöli meg az első radikális megközelítésű szerzőnek. Illich iskolátlanításra vonatkozó meglátásai valóban kritikai kiindulásúak. Később azonban többen kritizálják őt, többek között rendszerkritikai oldalról, mert elemzése és válaszai nagyon leegyszerűsítőek. A radikális pedagógia következő nagy műve a szerző szerint Bowles és Gintis (1976) *Schooling in Capitalist America* című műve. Ez meghatározó írás lett az USA-ban kibontakozó kritikai pedagógia számára. A könyv központi gondolata a „megfeleléselemélet” (*correspondence theory*), amely szerint a termelési viszonyok és szociális viszonyok kölcsönösen megfeleltethetők egymásnak. Az iskolában a termelésre készítik elő a diákokat, az intézményes szociális kapcsolatok struktúrája a munkában érvényesülő viszonyokat mintázza, és ezek a diákok egész személyiségét és osztálytudatát is a termelésnek megfelelően alakítják. Bowles és Gintis az iskolát a forradalmi küzdelem helyének látják (ellentétben Illichcel), ahol lehetséges a demokratikus kapitalizmus belső ellentmondásaira építeni. Leginkább arra, hogy miközben ez a kapitalizmus gazdasági és strukturális elnyomáson alapul, egyben egy liberális, emberi jogi politikai rendszert is jelent. Az iskola központi helye a társadalmi küzdelemben alapvető gondolat marad a kritikai pedagógiában is a következő években. Megfigyelhető azonban egy egyértelmű eltávolodás a strukturális marxista radikális pedagógiától egy inkább kulturális és humanista marxizmus, illetve egy már inkább posztmarxista megközelítés írá-

nyába. Az előbbi a hagyományos marxi és rendszerkritikai kategóriákat használva elemzi az oktatást, a tőke-munka feszültségét, a társadalmi osztályt állítva középpontba történeti materialista keretben. Mivel gyakran gazdasági magyarázatokat mutat fel, ellenzői ekonomizmussal vádolják. Ezzel szemben a kulturális marxizmus túllép a gazdasági megközelítésen és a kultúra és ideológia kérdései felől elemez, a humanista marxizmus pedig a társadalmi változást etikai oldalról fogja meg, az emberi szubjektum és ágencia középpontba állításával a korai Marx írásaira támaszkodva. Végül a posztmarxizmus széles kategóriája felöleli a Marxból valamilyen módon kiinduló, de tőle lényegi kérdésekben eltérő gondolatokat, amelyek gyakran posztmodern irányba mutatnak. Michael Apple például (1982, 1996) elégedetlen az oktatási rendszer strukturális elemzésével, és az iskolai mindennapok történéseit állítja középpontba. A rejtett tanterv működése az egyenlőtlenségek újratermelésében központi kérdéssé válik. Itt látszik, ahogyan egy inkább oktatásszociológiai megközelítés pedagógiai irányzattá válik. Ennek a korszaknak a kulcsfigurája Henry A. Giroux az USA-ban, aki Gottesman (2016) szerint valójában a kritikai pedagógia „megteremtője”, legalábbis annak egyesült államokbeli változatának. A kritikai jelző itt szembenállást fejez ki a Giroux szerint mechanikus szemléletű, strukturalista ekonomizmust követő radikális irányzattal. Ő szemben Bowles és Gintis gondolataival – azok alapvetését megtartva – inkább az ideológia és kultúra kérdései felé fordul. Az iskolázás (*schooling*) tantervi tartalma érdekli. Elemzéseiben nagyban támaszkodik Gramscira, leginkább a Stuart Hall-féle kulturális tanulmányok (*cultural studies*) perspektíváján keresztül. Ez azt is magával hozza, hogy az oktatás (*education*) vagy pedagógia tartalmi nála kiszélesednek a társadalmi jelenségekre is: filmeket, populáris kulturális alkotásokat elemez, és ezek ellenálló potenciáljára is figyel, elszakadva a kritikai iskola tömegkultúráról alkotott negatív képétől. A másik birminghami iskolához tartozó kutató, Paul Willis (1981; 1990; 2000) is hatással van Giroux-ra és a hozzá közel álló szerzőkre. Akárcsak Apple-t, Willist is az iskolai mindennapok érdeklik, és a rendszerkritikai, strukturális kérdéseket a (munkásosztálybeli) identitás alakulásában éri tetten. Ez a kulturális megközelítés lesz a domináns az USA-ban a kritikai pedagógiával foglalkozó szerzők között az 1970-es évektől az 1990-es évekig.

Giroux az, aki Apple-lel és más szerzőkkel együtt behozza Freirét az USA pedagógiai gondolkodásába, de Gottesman szerint valójában (rögtön) el is távolodik tőle. Ez véleményem szerint csak részben igaz. Freire alapvetően épít a frankfurti iskola kritikai, emancipatorikus elméletére, és alpművében, *Az elnyomottak pedagógiájában* sok más filozófiára támaszkodik: egzisztencialista, humanista és keresztény perspektívákat is egyértelműen beemel az elnyomók és elnyomottak humanizálásának koncepciójába. Műve valószínűleg pont azért tud nagy hatást elérni, mert nem a marxi terminológiát használja, és a kifulladás látszó strukturalista jellegű marxista megközelítéseknek jó alternatíváját kínálja, miközben nem mozdul el a posztmodern irányába. Gottesman szerint ezzel együtt Freire még marxista, és ezt erősíthetik későbbi írásai és megnyilatkozásai az 1990-es években is, amikor egy egyértelműbben rendszerkritikai és az osztály kérdését visszahozó szemlélet mellett áll ki. *Az elnyomottak pedagógiája* azonban eredeti formájában közelebb áll a posztmarxista hagyományhoz, amelyben Giroux is elhelyezhető. A posztmodern és kritikai fogalmak itt össze is kötődnek például Aronowitz és Giroux közös művében (Aronowitz – Giroux 1991). A határon állás, liminalitás, határokon átlépés posztmodern fogalmai meghatározóak Giroux műveiben folyamatosan (1988a, 1988b, 1993, 1994).

Nem érthetők meg ezek a szerzők az 1980-as évek reagani Amerikájának kontextusa nélkül. A pedagógiával foglalkozó baloldali gondolkodók egy nagyon erős neokonzervatív reakcióval találták szemben magukat, amely kikezdte az amerikai liberális hagyományokat is, és amelyre az akadémiai szférában egy erős posztmodern ellenreakció érkezett. A kritikai pedagógia a konzervatív és liberális-posztmodern irányokkal szemben egy harmadik, baloldali hagyományként építette fel magát, de ezt úgy tudta megtenni, hogy integrálta magába mind a hagyományos liberális dimenziók egy részét (egy humanista és a közéletiséget kiemelő szemlélettel) és az uralkodó posztmodernt is. Jellemző, hogy a kritikai pedagógia első kritikái nem rendszerkritikai, hanem posztmodern feminista oldalról jöttek (Ellsworth 1989; Gore 2003). Az álláspont episztemológiai megközelítése felől a kritikai pedagógia egyetemes tudást feltételez. Ezért problémás például a tanár mint közéleti értelmiségi (*public intellectual*) képe Giroux-nál. Ez lett az egyik kiindulópontja annak a korábban már említett folyamatnak,

hogy a jelzõt egyfajta posztmodern kritika értelmében is elkezdték használni, teljesen elszakadva a marxi, illetve a frankfurti iskolai gyökerektõl. A kritikai pedagógiák egy egészen más iránya bontakozott így ki, amely egy idõ után dominánssá vált az Egyesült Államokban. Ennek jó példája a 2003-ban megjelent *Critical Pedagogy Reader* (2003), amelyben dominálnak a rassz, nem, szexualitás és osztály kategóriáinak egyenrangúságáról szóló írások, valamint az olyan hívószavak, mint a diskurzus, identitás és nyelv.

Ennek kapcsán érdemes kitérni egy érdekes jelenségre, ami a kortárs tudományos mezõben is jellemzõ. A kontextus nemcsak abban az értelemben volt meghatározó, hogy hatott a szerzõkre, hanem úgy is, hogy a kritikai pedagógiai írások felvállaltan reflektáltak az aktuális politikai eseményekre, tendenciákra. Ez a politikai kontextussal együtt lélegzés az aktivista írás egyfajta formája, amely a különféle kritikai pedagógiákat jellemzi az USA-ban és máshol is. Számos olyan példáját látjuk ennek, amely idegen a hazai tudományos közélettõl. Giroux például folyamatosan ír egészen frissen reagálva az aktuális történésekre, a legutóbb egy könyvet szentelt az általa „pandemic pedagogy”-ként aposztrofált megközelítésnek (Giroux 2021), amelyet úgy vázol fel mint kritikai reakció, pedagógiai-társadalmi út a jelenlegi krízisben. Peter McLaren (2005) a Bush-éra alatt olyan könyvet jelentetett meg, amely az amerikai imperializmusra reflektál (az alcíme *Kritikai pedagógia a birodalom ellen*), és címlapján George W. Bush és Dick Cheney karikatúra-szerûen a Csillagok háborúja uralkodójaként vannak megjelenítve.

Az egyesült államokbeli kritikai pedagógiáknak ehhez a baloldali, de egyben inkább posztmodern hagyományához még sok-sok név kapcsolódik. A feminista oldalról fontos két interszekcionális feminista: bell hooks³ (1994; 2003) és Antonia Darder (2001) neve, akik mindketten értékes hozzájárulásokat adtak a férfiak által dominált kritikai közegben a szeretet-szerelem (love), a tudások sokfélesége, valamint a faj (rassz) és etnicitás témakörében. A feminista kritika egyébként – beszámolók szerint – az 1980-as években nem csak írásokban jelent meg. Feminista szerzõk a konferenciákon beültek a férfi

3 A nevét szándékosan kisbetûvel írja: ezzel a performansszal fejezve ki szembenállását a patriarchális szubjektumkultusszal szemben.

„kritikai pedagógusok” előadásaira, és megzavarták azokat bekiabálásokkal, performanszokkal, ezzel jelezve szembenállásukat a szerrintük szexista, férfiközpontúságból kilépni nem tudó szerzőkkel és dominanciájukkal szemben.

Akit a sok név közül mindenképp ki kell még emelni, az Peter McLaren. A tanári tapasztalatait leíró egyszerű kanadai angoltanár berobbanva a pedagógiai köztudatba, első naplószerű művével (McLaren 2016)⁴ az akadémiai pálya felé fordult és egy idő után az USA-ba költözött. Etnográfusként az antropológiai megközelítés dimenzióit (liminalitás, rítusok) emelte be a neveléstudományi, pedagógiai köztudatba (*Schooling as a Ritual Performance*, McLaren [1986] 1999). Az ehhez a műhöz írt egyre hosszabb bevezetők jól mutatják intellektuális útját. Kezdetben erősen kapcsolódott a kritikai pedagógia újmarxista irányához Giroux-val együtt, és humanista és posztmodern megközelítéseket is integrált írásaiban. A kritikai multikulturalizmus fogalmának alapos feldolgozása kötődik nevéhez. Később egyre inkább eltávolodik ettől a hagyománytól, és közel kerül a brit kritikai oktatás képviselőihez, akik a Marxhoz és egy strukturális, rendszerkritikus elemzéshez való visszatérést sürgetnek. Ezzel együtt – brit kollégáitól egyértelműen megkülönböztethető módon – végig megőrzi mind a felszabadítás teológia iránti érdeklődését, mind az irodalmi, narratív-retorikai stílusú szövegírási gyakorlatát, amely egyik megkülönböztető jellemzője.

VISZONY A POSZTMODERNHEZ: SZAKADÁSOK

Eleinte a kritikai pedagógia egyesült államokbeli képviselői a posztmodernnel szemben egy viszonylag egységes attitűdöt vettek fel. Úgy értékelték, hogy van benne kritikai potenciál, és sok elemét magáévá tették, de megkülönböztették a játékos (*ludic*) és a kritikai posztmodernizmust (McLaren 1995). Az előbbi a posztstrukturálisizmushoz tartozó, értelmezések és nyelvi kérdések körül forgó szerzők írásait jelentették, amelyet reakciónak és problémásnak ítélték. Az utóbbit

4 Ennek eredeti címe: *Cries from the Corridor: The New Suburban Ghetto*. Később pedig *Life in Schools* címen adták ki kiegészítésekkel.

viszont úgy értelmezték, hogy a hatalmi kérdések és a megkérdőjelező kritika miatt – kiegészítve néhány marxista elemzésből származó kapitalizmust kritizáló és materiális elemmel – előrevivő lehet a pedagógia és a társadalom számára. Ahogyan láttuk, ez a kettős viszony a reagani neokonzervatív kontextuson túl egyrészt annak volt köszönhető, hogy kifulladás látszott a rendszerkritikai értelmezés, Giroux-ék pedig, miközben meg akartak maradni a baloldalon, egy ekonomistának látszó elemzésen akartak túllépni. Másrészt valószínűleg az oktatásszociológián túlmutató, inkább neveléstudományi kritikai pedagógiának szüksége volt egy pedagógiailag jobban megfogható és kommunikálható diskurzusra, amely a humanizmus, a remény, a változás és a gyakorlatba is valamennyire átültethető tudáskonceptió nyelvén beszélt. Végül pedig a posztmodern hegemonia is közrejátszott abban, hogy az ehhez való alkalmazkodás útján indultak el a szerzők. Azt, hogy a posztmodern mennyire domináns diskurzus volt, jól jelzi például, hogy amikor McLaren (1997) az etnográfus mint flâneur⁵ alapvetően posztmodern alakját vázolja fel, azt írja, hogy ő egy olyan flâneur, aki ellenáll a posztmodern elvárásnak, miszerint nem szabad semmit sem „fixen kijelenteni”, és kalandozásai, liminális tapasztalatai és írása alatt néhol rebellis módon (!) igenis megfogalmaz igazságokat a társadalmi-gazdasági valóságról.

Az egységes hozzáállás azonban eltűnt. McLaren és Giroux, az egyesült államokbeli kritikai pedagógia prominens alakjai erősen eltávolodtak az 1990-es évek végére egymástól gondolati szinten. McLaren a neoliberalizmus erősödését látva elégedetlen volt a kulturális (poszt)marxizmus meglátásaival, elemzéseivel, és egyre inkább a rendszerkritikát és az osztály kategóriáját középpontba állító

5 A flâneur alakja Balzac, Zola, Dumas, Baudelaire írásaival kapcsolódik össze. Olyan „átmeneti, magányos és bohém figura” (McLaren 1997, 78.), aki járja a nagyvárosok utcáit, hogy mintegy inkognitóban keresse a dolgok jelentését, a mindennapi élet titkát, a részlegest az egyetemesben, az egyetemet a részlegesben. McLaren szerint ez a flâneurie minden politikai és intellektuális tevékenység gyökerénél tetten érhető. Ő úgy flâneur, hogy köztes helyzetben van mind az akadémiai, mind a populáris kultúra világában. Hivatalosan bent van, és megfelel az egyetemi követelményeknek, de egyben kívülálló is. Elmerül a posztmodern, késő kapitalista kultúra homályos reprezentációs stratégiáiban, marketingre jellemző stratégiáinak mozgásban lévő diskurzusában: belemerül ebbe, anélkül azonban, hogy teljesen összeolvadna vele. Meg akarja tartani a távolságát és a saját tempóját az utcákat járva. (Vö.: Mészáros 2017)

szerzőkhöz fordult. Ezen a ponton kerülnek képbe a kritikai pedagógia egészen más hagyományát követő brit szerzők (Dave Hill, Mike Cole és Glenn Rikowski). Hill és Cole alapvetően egyfajta munkásmozgalmi, szakszervezeti háttérből jönnek, és aktivizmusukkal karöltve végeznek akadémiai, intellektuális munkát, makacsul kitartva egy ortodoxabbnak tekinthető, strukturális, materiális és osztályalapú rendszerkritikai megközelítés mellett. Rikowski pedig filozófiai beállítottsággal gondolja folyamatosan újra a marxi alapfogalmakat, különösen a tőke, munka és osztály fogalmait. Közös bennük, hogy határozottan szembehelyezkednek a posztmodern akadémiai közeggel, és a kritikai pedagógia ehhez kötődő irányzatait alapvetően reakciónak tartják. Ezzel a gondolattal találtak egymásra a brit szerzők és McLaren, s adták ki a *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory* című könyvüket (McLaren, Cole, Rikowski, Hill) 2002-ben. A vita a 2000-es években felerősödött, mivel egyre hangsúlyosabb lett ez a kritikai pedagógia, miközben Apple, Giroux és mások megőrizték eredeti pozíciójukat. McLaren új írásaiban (McLaren 2003; McLaren – Scatamburlo-D’Annibale 2005) visszatér a termelési módok és az oktatás viszonyrendszerének tárgyalásához, az osztályt mint újra eltérbe kerülő fogalmat emeli ki. Lándzsát tör egy osztályalapú pedagógia mellett. Nagyon kritikus lesz posztmodern perspektívákkal szemben, amelyeket reakciónak tart, mert feladja a rendszer megváltoztatásának célját, és a materiális alapok helyett az értelmezésekre épít. Kifejezett céljává válik a forradalmi tehát radikális társadalmi változást magával hozó cselekvés előmozdítása.

A 2010-es évektől pedig Hill, összefogva más szereplőkkel, egy nagyon fontos fórumát teremtette meg ennek a rendszerkritikai pedagógiának. Erről szól a következő fejezet.

A CRITICAL EDUCATION KONFERENCIA MINT SZAKMAI KÖZÖSSÉG

A fent említett Dave Hill 2010-ben indította el az *International Conference on Critical Education* konferenciasorozatot, amely új fóruma lett a kritikai pedagógiának. A második évtől kezdve rendszeres résztvevője voltam a konferenciának, és tapasztalataimra építve írom le ezt

a szakmai közeget ebben a fejezetben. A konferencia több szempontból szakított a kritikai pedagógia fősodrával, miközben meg is őrizte a kapcsolódását ehhez. Nevében nem az USA-ban elterjedt *critical pedagogyt*, hanem a *critical educationt* használja, ezzel jelezve, hogy az oktatás rendszerkritikai megközelítésére fókuszál a rendezvény. A szervezők elsősorban olyan kutatók, akik egy marxi, rendszerkritikai megközelítést vallanak magukénak. A résztvevők közül nagyon sokan szintén ennek a képviselői, de a konferencia nyitott maradt leírásában is a kritikai pedagógia szélesebb értelmezése felé. A meghívott előadók sem mindig ennek az irányvonalnak a képviselői. Köztük volt már a korábban említett Antonia Darder vagy lengyel Lotar Rasinski (2011), aki egy Wittgensteinre és Foucault-ra épülő pedagógiai kritika elkötelezettje, illetve a freirei hagyományt továbbvivő olasz Paolo Vittoria (2016). Mindemellett a főszerzők aktívan bekapcsolódnak a vitákba, és mindig markánsan megjelenítik a rendszerkritikai álláspontokat, így a résztvevőnek nincs kétsége afelől, hogy mi a fősodorbéli értelmezési keret ezen a konferencián.

A konferencia ugyanakkor erőteljesen igyekszik demokratikus és befogadó módon működni. Sokféle és sok helyről jövő előadót fogadnak (a minőség másodlagos az elfogadás során, inkább a lehetőség biztosítása a cél mindenkinek), a szervezők pedig a szekciókat járva ügyelnek arra, hogy építő viták alakuljanak ki. Az évek során egyre inkább elkerülték, hogy a „key note speakerek” (meghívott előadók) ikonikus alakok legyenek. Lehetőséget biztosítottak fiatal kutatóknak, vagy doktori hallgatóknak is, hogy plenáris előadásokat tartsanak. Ez azt eredményezte, hogy viszonylag sok plenáris előadás van a konferencián, és ehhez kapcsolódóan a nagy plénum előtt zajlanak a fontosabb viták. Ezek szintén nagyon gyakran a rendszerkritikai szemlélet dominanciáját hozzák, az ellenvélemények ahhoz képest vagy azt kiegészítve jelennek meg. A demokratikus működés része, hogy a konferencia akadémiai bizottságában nagyon sokan benne vannak az állandó résztvevők közül, valamint hogy az egész konferenciát áthatja egy mindenkit befogadó, Dave Hill által menedzselte nagyon kordialis és családias informalitás. Nincs a nemzetközi konferenciákon megszokott, drága social dinner (közösségi díszvacsora), hanem az érdeklődő résztvevők estéről estére elmennek együtt valahová vacsorázni, ahol tovább folytatódnak a konferencián elindult beszélgetések.

A konferencia köré épült egy publikációs tér is. A konferencián elhangzott előadásokból gyakran készül rangos kiadónál könyv (pl. Rasinski, Hill, Skordoulis, 2018), illetve az open access publikáló, Dave Hill szerkesztésében működő folyóirat, a *Journal for Critical Educational Policy Studies* lehetőséget biztosít sok (fiatal) kutatónak a publikálásra. A szervezők nagyon tudatosan építenek tehát egy olyan tudományos teret a pedagógia, oktatás területén, ahol a rendszerkritikai hang egyértelműen megjelenhet. Ennek az építkezésnek tudatos része az is, hogy a konferencia túllép a centrum szokásos angolszász fókuszú tudományos közegén, és a világ minden tájáról igyekszik résztvevőket bevonni. A konferencia első két alkalma Törökországban és Görögországban volt, és ebből a két országból nagyon sok, az angolszász világban nem igazán ismert kutató és aktivista megjelent, de Indiából, Kelet-Európából is több résztvevő szokott lenni, akiknek a hangja egyenrangúan jelenik meg a többiekével. Dave Hill együtt szervezi a konferenciákat a görög Kostas Skordoulisszal, s rajta és kapcsolatain keresztül feltárult egy addig a nemzetközi térben ismeretlen hálózata az erős görög és török marxista szakmai műhelyeknek: Athénban, Thesszalonikiben és Ankarában (valamint más török városokban). A konferencia során többször biztosítottak fordítást is az angolul nem tudó görög és török résztvevőknek.

Végül a konferencia egyik kiemelkedő sajátossága, hogy nemcsak az akadémiai szférában lévőket szólítja meg, hanem az aktivizmusban tevékenykedőket is. Hill egyébként is leginkább a cselekvés elemzését és stratégiáit fogalmazza meg írásaiban és konferencia-előadásaiban. Ahogy Hill ironikusan szokta hangsúlyozni, ő „nem okos”, nem annyira jó elméletben és mély filozófiában, de jól tud politikai stratégiákról értekezni, és ez utóbbiak szempontjából elemezni a jelenségeket. A meghívott előadók között is mindig ott vannak a szakszervezetek és más szervezetek képviselői, továbbá aktivista tanárok is. Ez a dimenzió azért is fontos, mert jól látszik, hogy ez az a pont, ahol az egészen eltérő megközelítésű kritikai pedagógiát követő résztvevők közös pontot találhatnak. A neoliberais kapitalizmusban az oktatást érő problémák elleni föllépés és ennek gyakorlati stratégiái hasonlóak maradnak az eltérő elméleti megközelítések ellenére is.

Felvetődhet, hogy itt egy tudatos tudományos mező építése folyik (hálózat, publikációk, konferencia, szakmai autonómia kiépítése,

belső viták, tudáshierarchiák: vö.: Bourdieu 2000), amely a kritikai pedagógia rendszerkritikai ágának területét akarja tudományos mezővé tenni. A helyzet azonban ennél komplexebb. Egyrészt a konferencia aktív résztvevői között többen vannak, akik kifejezetten nem ennek az irányzatnak a képviselői. Másrészt a Bourdieu által leírt hierarchikus viszonyok is kevésbé működnek, és erős nemcsak az akadémiai, de az aktivista szcénával való összefogás is. Inkább szakmai közösségként vagy gyakorlatközösségként (Wenger 1998) lehetne leírni a konferenciát és a köré épülő közeget. Ez nekem személyesen is – az elmúlt 10 évben – alapvetően járult hozzá szakmai szocializációmhoz, rendszerkritikai meggyőződéseim és kritikai pedagógiai identitásom kialakulásához csakúgy, mint az egyik doktori hallgatóm hasonló fejlődéséhez.

Tartalmilag is fontos ránézni erre a közegre, hiszen itt ennek a kritikai pedagógiának a rendszerkritikai perspektívájához kapcsolódó szerzők, kutatók jelennek meg. A fent már említett brit, olasz és lengyel szerzőkön kívül több kiemelkedő nevet érdemes felsorolni, akik ebben a közegben mozognak. Az ausztrál Grant Banfield (2016) neve azért fontos, mert ő az, aki egy, a marxi megközelítéshez nagyon jól kapcsolható tudományfelfogás, a kritikai realizmus neveléstudományi kutatásokban (különösen etnográfiaiban) alkalmazott módszertanának a zászlóvivője. A posztmodern által uralt akadémiai szférában (legalábbis a kvalitatív kutatások terén) ez a metodológia lehetőséget biztosít egy materiális alapozású módszertan kibontakozásának. Alpesh Maisuria (2017a; 2017b) brit marxista kutató ezt a metodológiát követi etnográfiaiban, és a felsőoktatás és egyetem világának marxista elemzését nyújtja. Az egyesült államokbeli szereplők közül érdemes kiemelni a marxista-leninista (ateista, dialektikus, a tőkével szembeni mozgalomra építő és osztályalapú) pedagógiát hirdető Curry Mallottot (2016). Az indiai marxista szcena fontos alakja Ravi Kumar (2016), aki (oktatás)szociológiával foglalkozik és az indiai társadalomra alkalmazza a marxi elemzést. A görög „iskola” képviselői, Skordoulis (2019), Pavlidis (2015) és Grollios (2017) a görög hagyományba ágyazódva erősen filozófiai megközelítéssel, a dialektikus materializmushoz is visszatérve gondolkodnak. Nagyon erőteljesen képviselik az eredeti marxi kategóriákhoz való visszanyúlást. Az oktatást elhelyezik a kapitalista termelés által alakított társadalmi viszonyok között (hasonlóan a fent

idézett Bowles és Gintishez), de az olyan pedagógiai kategóriák leírásánál is, mint a tudatosság vagy a tantervi tudás nem a kritikai pedagógiai kánonjára (Freire, Apple, McLaren, stb.) támaszkodnak, hanem a marxi fogalmakat értelmezik újra. A konferencián jól látszik, hogy ezen oktatók tanítványai igen jól el is sajátítják ezt a gondolkodásmódot, és képesek az oktatást ezen az ortodoxnak tekinthető marxi szemüvegen keresztül nézni és mélyen elemzeni. Miközben ennek a megközelítésnek látszanak a hátulütői, hiszen szinte tudomást sem vesznek ezek a szerzők arról a hagyományról, ami Marx után következett, mindenképp gyümölcsöző kihívást jelent megismerkedni elemzéseikkel, amivel meghívják (néhol egészen explicit módon) az olvasóikat vagy hallgatóikat, hogy térjenek vissza Marxhoz és az ő megértéséhez. A kritikai hagyomány számára ez a figyelmeztetés fontos kiindulópont marad.

A konferenciához kapcsolódóan érdekes volt figyelemmel kísérni McLaren szerepének és gondolkodásának további változását. Az első alkalmakkor aktív résztvevője volt a rendezvénynek, elvtársi viszonyban lévén Dave Hill-lel, akivel együtt publikáltak a posztmodernnel szemben. McLaren alakja azonban egyre inkább ikonikussá vált sajtónyilvános könyvbemutatókkal, sztárként megjelenő reprezentációkkal a kutató körül, ami a szervezők számára a demokratizálódó konferencia fényében egyre kellemetlenebbé vált. Az amerikai közeggel szemben, ahol Giroux és McLaren valóban valamiféle sztárként jelennek meg, a konferencia közege távol tartotta magától ezt a nem kifejezetten kritikai gyakorlatot. Ezzel párhuzamosan pedig McLaren az idő előrehaladtával, nem elszakadva teljesen a rendszerkritikai elemzésektől, de visszatért egy sokkal narratívabb, poétikusabb kritikai pedagógiához, amely leginkább a felszabadítás teológia nyelvezetét és megközelítését használja. 2014-ben megjelent írásának címe is sokat elárul erről a stílusról: *Comrade Jesus: An Epistolic Manifesto* (McLaren 2014)⁶. Azóta könyve is jelent meg, amelyben tovább viszi a felszabadítás teológiai tematikát (McLaren 2015).

6 Az írás McLaren egyetlen hazai szereplésére épít a Diversity and Social Justice in Teacher Education ATEE Winter konferencián elhangzott plenáris előadására 2014-ben.

ÉS MÁSOK...

Ahogy már utaltam rá, a kritikai pedagógia értelmezhető egy sokkal szélesebb irányzatnak annál, mint amit az USA-beli változata vagy a fenti konferencia közege képviselnek. Sokan mások is idesorolhatók, akik lehet, hogy nem tartják magukat a kritikai pedagógia képviselőjének. Számos neveléstudománnyal vagy oktatásociológiával foglalkozó szerző van, akik rendszerkritikai megközelítéssel közelítenek a pedagógia témáihoz. A teljesség igénye nélkül fontos szerzők még Burbules és Torres (2000), Dimitriadis (2009), Allmann (1999), Kevin (1979/2017), Au (2018), akiknek magam is merítettem a műveiből.⁷ De idesorolható még Mas'ud Zavarzadeh is (1992), aki az irodalomkritika területéről jöve fogalmaz meg a tantervre vonatkozó kritikai meglátásokat.

Azt is fontos még hozzátennem ehhez a rövid, vázlatos bemutatáshoz, hogy sajnos nincs rálátásom az angolszász hegemonián és a *Critical Education* konferencián kívüli szerzőkre, akik nem angolul publikálnak (pl. latin-amerikai, francia, spanyol szerzők), így ez a vázlat megmaradt azon a hegemonián belül, ami a tudományokra általában is jellemző. További tanulmányok és vizsgálódások feladata lehet ezen a kereten túllépni. Azonban a hazai neveléstudomány számára mindenekelőtt az lenne fontos, hogy tisztázzuk a kritikai pedagógia fősodrába tartozó tendenciákat.

A HAZAI RECEPCIÓ ÉS TANULSÁGOK

Dósa Mariann (2018) már említett tanulmányában bemutatja a kritikai pedagógia hazai gyakorlatainak egy részét, és ez a folyóiratszám is megmutatja, hogy van már egy erőteljes recepciója leginkább a kritikai pedagógiai praxisnak nálunk is. Dósa nem említi az én korábbi cikkemet (Mészáros 2005), amely az egyetlen összefoglaló munka volt a témában, és ennek abban látom az okát, hogy őt nem az akadémiai vagy neveléstudományi, hanem a társadalompedagógiai vonatkozásai érdeklik a kritikai pedagógiának. Ez jól jellemzi a hazai recepciót.

7 Az irodalomjegyzékben látszanak fő írásaik és ezen keresztül témáik is.

Az iskolán, tanárképzésen és neveléstudományon kívül sokkal erőteljesebb a kritikai pedagógiai megjelenése, mint magában a pedagógiai egyetemi-kutatói kontextusban. Ez utóbbit tekintve némileg a szociológiában és oktatásszociológiában tűnik fel valamilyen feldolgozása az itt is ismertetett tudományos szcénának, de a neveléstudományban, különösen annak fősodrában nem jelenik meg erőteljesen még a posztmodern megközelítésre való reflexió sem. Az én közvetlen kollégáim és tanítványaim megjelenítik ezt a perspektívát, például a gyermekképre vonatkozóan (Golnhofer és Szabolcs 2005), vagy az oktatási egyenlőtlenségek kritikai értelmezését adva (Tóth Tamás Május 2016), illetve az általam is jegyzett projektekben elméleti dimenzióként feltűnik a kritikai pedagógia (például az adaptív iskola koncepciójában: Rapos et al. 2011), de egyrészt ezen túlmenően szinte semmilyen reflexióval, utalással erre nem lehet találkozni, és ez utóbbi megjelenések egy része is a kritikai pedagógiai egyfajta erőtlenebb, „tompított” változatát tartalmazza, és nem a rendszerkritikai vonalat. Úgy tűnik, a neokonzervatív oktatáspolitikai és a nyugatot mintának tekintő ellenzéki liberális hegemonia közé beszorított neveléstudományi reflexióban itthon még nem érkezett el a (rendszer)kritikai pedagógia momentuma. Talán tanulság lehet a fenti történetből, hogy érdemes egy közeg kialakításába fogni ezen a téren, amely az aktivizmust, tudományt és pedagógiai gyakorlatot is megszólítja befogadó módon. Jó lenne, ha a meglévő iskolán kívüli kezdeményezések valahogy az iskola világába is becsatornázódnának együtt azzal az elméleti háttérrel, amit egy rendszerkritikus pedagógiai elmélet nyújthat. Hogy erre mennyi az esély egy erősen központosított rendszerben és a tantárgyi képzésre építő, minimális általános pedagógiai tartalmat kínáló tanárképzésben, az kérdéses. Az is kérdés továbbá, hogy stratégiaileg vajon érdemes-e, elkerülve mintegy az egyesült államokbeli vitákat, egy sokkal egyértelműbben rendszerkritikai megközelítést reprezentálni, és előtérbe helyezni a marxizmussal szemben egyébként is nagyon gyanakvó pedagógiai szcénában. Ezzel egy erőteljes ellensúlyt kapna szerepet és adna kifejezetten az eddigittől eltérő válaszokat, elhárítva egy reakciós pedagógiai elmélet veszélyeit is. Vagy fontos lenne inkább azoknak a posztmodern felé hajló megközelítéseknek a behozatala is, amelyek szintén nagyon hiányoznak a hazai pedagógiából és neveléstudományból, mint Biesta kritikája a neoliberais tanu-

lástudományról vagy a feminista pedagógia. És talán ezeken keresztül találhatóna jobban utat magának egy kifejezetten rendszerkritikai pedagógiai megközelítés is.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Allman, Paula (1999): *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Bergin & Garvey.
- Apple, Michael (1982): *Education and Power*. Routledge and Kegan Paul.
- Apple, Michael (1996): *Cultural Politics and Education*. Teachers College Press.
- Aronowitz, Stanley – Giroux, Henry A. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University of Minnesota Press.
- Au, Wayne (2018): *A Marxist Education. Learning to Change the World*. Haymarket Books.
- Banfield, Grant (2016): *Critical Realism for Marxist Sociology of Education*. Routledge.
- Beach, D. – Dovemark, M. (2007): *Education and the Commodity Problem. Ethnographic Investigations of Creativity and Performativity in Swedish Schools*. Tufnell Press.
- Biesta, Gert (2006): *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm.
- Biesta, Gert (2013): *The Beautiful Risk of Education*. Routledge.
- Bourdieu, Pierre (2000): A mezők logikája. In: Szociológiai irányzatok a XX. században II. Szerk.: Felkai Gábor – Némédi Dénes – Somlai Péter. Új Mandátum, 418-431.
- Bowles, Samuel – Gintis, Herbert (1977): *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Basic Books.
- Burbules, Nicholas C. – Torres, Carlos Alberto (2000): *Globalization and Education. Critical Perspectives*. Routledge.
- Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. (2003): Critical Pedagogy. An Introduction. In: *The Critical Pedagogy Reader*. Szerk.: Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. Routledge, 1-21.
- Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. (2003, szerk): *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge.
- Darder, Antonia (2001): *Reinventing Paulo Freire. A Pedagogy of Love*. Westview.
- Dimitriadis, Greg (2009): *Performing Identity/Performing Culture*. Peter Lang.
- Dósa Mariann (2018): A kritikai szociológiától a kritikai pedagógiáig – marxizmusokról. In: *Marx... Interpretáció, irányzatok, iskolák*. Szerk.: Antal Attila – Földes György – Kiss Viktor. Napvilág.

- Ellsworth, Elisabeth (1989): Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In: Harvard Educational Review, Vol. 59., No. 3.: 297–324.
- Freire, Paulo ([1970] 2000): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Giroux, Henry A. (1988a): Postmodernism and the Discourse of Educational Criticism. In: *Journal of Education*, Vol. 170., No. 3.: 5–30.
- Giroux, Henry A. (1988b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. University of Minnesota Press.
- Giroux, Henry A. (1993): *Border Crossings. Cultural Workers in the Politics of Education*. Routledge.
- Giroux, Henry A. (1994): *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. Routledge.
- Giroux, Henry A. (2021): *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy. Education in a Time of Crisis*. Bloomsbury Academic.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Gore, Jennifer (2003): What We Can Do for You! What Can „We” Do for „You”? Struggling over Empowerment in Critical and Feminist Pedagogy. In: *The Critical Pedagogy Reader*. Szerk.: Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. RoutledgeFalmer, 331–350.
- Gottesman, Isaac (2016): *The Critical Turn in Education. From Marxist Critique to Poststructuralist Feminism to Critical Theories of Race*. Routledge.
- Grollios, Vasilis (2017): *Negativity and Democracy. Marxism and the Critical Theory Tradition*. Routledge.
- Harris, Kevin (1979/2017): *Education and Knowledge. The Structured Misrepresentation of Reality*. Routledge.
- Hill, Dave – McLaren, Peter – Cole, Mike – Rikowski, Glenn (2002): *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*. Lexington Books.
- Hill, Dave (2013): *Marxist Essays on Education. Class and 'Race', Neoliberalism and Capitalism*. The Institute for Education Policy Studies.
- hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress*. Routledge.
- hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Illich, Ivan (1970/2000): *Deschooling Society*. Marion Boyars.
- Kumar, Ravi (2016): *Contemporary Readings in Marxism: a Critical Introduction*. AAKAR BOOKS.
- Maisuria, Alpesh (2017a): *Class Consciousness and Education in Sweden: A Marxist Analysis of Revolution in a Social Democracy*. Taylor and Francis.
- Maisuria, Alpesh (2017b): *Mystification of Production and Feasibility of Alternatives Social Class Inequality and Education*. In: *Education, Equality and Human Rights*. Szerk.: Michael Cole Taylor & Francis (Routledge).

- Malott, Curry (2016): A Communist Pedagogy of Becoming: Centering Marx's 'general law of capitalist accumulation.' In: *Knowledge Cultures*. Vol. 4., No. 6.
- McLaren, Peter – Scatamburlo-D'Annibale, Valerie (2005): Paul Willis, Class Consciousness, and Critical Pedagogy: Toward a Socialist Future. In: *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Szerk.: McLaren, Peter. Rowman and Littlefield, 115–134.
- McLaren, Peter (1986/1999): *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. Routledge.
- McLaren, Peter (1995): Critical Pedagogy and Predatory Culture. *Oppositional Politics in a Postmodern Era*. Routledge.
- McLaren, Peter (1997): The Ethnographer as Postmodern Flâneur: Critical Reflexivity and Posthybridity. In: *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Westview Press, 76–113
- McLaren, Peter (2003): Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times. Rethinking the Political Economy of Critical Education. In: Darder, Antonia – Baltonado, Marta – Torres, Rodolfo D. RoutledgeFalmer, 151–184.
- McLaren, Peter (2005): *Capitalists and Conquerors. A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman & Littlefield Publishers.
- McLaren, Peter (2014): Comrade Jesus. An Epistolic Manifesto. In: *Social Justice and Diversity in Teacher Education. Proceedings of the ATEE Winter Conference. 15–17 April, Budapest, Hungary*. Szerk.: Mészáros György és Körtvélyesi Franciska. ATEE - Magyar Pedagógiai Társaság, 224–271.
- McLaren, Peter (2015): *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Routledge.
- McLaren, Peter (2016): *Pedagogy of Insurrection: From Resurrection to Revolution*. Peter Lang.
- Mészáros György (2017): *Pedagógiai etnográfia*. Eötvös Kiadó.
- Mészáros, György (2005): A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. In: *Iskolakultúra*, Vol. 15., No. 4.: 84–101.
- Pavlidis, Periklis (2015): Social Consciousness, Education and Transformative Activity. In: *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 13., No. 2.
- Peters, Michael A. (2012): *Education, Philosophy and Politics*. Routledge.
- Pinar, William F. (2012): *Queer Theory in Education*. Lawrence. Erlbaum Associates.
- Popkewitz, Thomas. S. (2000): Reform as the Social Administration of the Child. Globalisation of Knowledge and Power. In: *Globalisation and Education. Critical Perspectives*. Szerk.: Burbules, Nicholas. C – Torres, Carlos Alberto. Routledge.
- Rapos Nóra – Gaskó Krisztina – Kálmán Orsolya – Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

- Rasiński, Lotar (2011): Power, Discourse, and Subject. The Case of Laclau and Foucault. In: *Polish Journal of Philosophy*, Vol. 5, No. 1.: 117-136.
- Rikowski, Glenn (2018): Marxism and Education: Fragility, Crisis, Critique, Negativity, and Social Form(s). In: *GPOSSHE On-line*, Vol. 1., No. 1.: 142-170.
- Skordoulis, Constantine D. (2019): Marx, Natural Science and the Materialist Conception of Nature. In: *Educazione Aperta*, Vol. 4., No. 6.: 205-226.
- Tóth Tamás Május (2016): A társadalmi egyenlőtlenségek termelése. A neoliborális oktatáspolitikai újbaloldali, kritikai elemzése a társadalmi egyenlőtlenségek tükrében. In: *Új Pedagógia Szemle*. Vol. 66., No. 3-4.: 22-43.
- Vittoria, Paolo (2016): *Narrating Paulo Freire. Toward a Pedagogy of Dialogue*. Institute for Education Policy Studies.
- Wenger Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Willis, Paul E. (1981): *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.
- Willis, Paul E. (1990): *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Cultures of the Young*. Westview Press.
- Willis, Paul E. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Új Mandátum.
- Zavarzadeh, Mas'ud (1992): Theory as Resistance. In: *Pedagogy Is Politics. Literary Theory and Critical Teaching*. Szerk.: Kecht, Maria-Regina. University of Illinois Press.