

Szarka Alexandra és Tóth Kinga

DEVISZONT KÖZÖSSÉGI TÉR

KRITIKAI PEDAGÓGIA KISPESTEN

“J.: Az oktatással tudjuk megváltoztatni a világot.”¹

Az alábbi tanulmányban bemutatjuk a Deviszont Közösségi Teret, amely egy kritikai pedagógiai kezdeményezés szakképzésben tanuló, munkásosztálybeli fiatalok számára. Célunk, hogy a hozzánk járókkal kritikai gondolkodásra, közösségiségre és aktív társadalmi cselekvésre tanítsuk egymást. Abban hiszünk, hogy rendszerszintű társadalmi változást oktatással lehet elérni, az oktatás feladata pedig a társadalmi változás elősegítése. A cikkben Deviszontos fiataloktól vett idézeteken keresztül helyzetképet adunk a magyar oktatási rendszerről; kitérünk a kritikai pedagógia módszertanára és foglalkozásainkból vett példákkal szemléltetjük, hogyan alkalmazzuk őket gyakorlatban; valamint bemutatunk egy konkrét foglalkozástervet. Végül pedig módszertani segédletként pontokba szedve ismertetjük, milyen lépések kellettek ahhoz, hogy közösségi terünket létrehozzuk. Azt gondoljuk, hogy nincs mire várni, intézményeket kell csinálni: olyan helyeket kell létrehozni, ahol felnőhet az a réteg, akik képesek megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendszert és hatalmi struktúrákat. Ideje, hogy az oktatás olyan meghatározó téma legyen a társadalomban, mint amekkora szerepe van annak formálásában.

BEVEZETŐ

A Deviszont Közösségi tér szakképzésben tanuló, munkásosztálybeli fiatalok számára létrehozott kritikai pedagógiai program Budapest külvárosában, Kispesten. Helyi szintű választ kínál az oktatási rendszer egyenlőtlenségeire, az iskola diszfunkcionális működésére és a benne zajló elitista tudástermelésre. Abban hiszünk, hogy

¹ A cikkben található idézetek a Deviszontba járó fiatalokkal közös beszélgetésből származnak. A készülő szöveg apropóján az oktatásról beszélgettünk velük.

rendszerszintű társadalmi változást oktatással lehet elérni, az oktatás feladata pedig a társadalmi változás elősegítése. A Deviszontban munkánk során a kritikai pedagógia módszertanát használjuk, aminek célja a társadalomról való kritikus gondolkodásra, közösségiségre, a saját kultúra pozitív megélésére és az aktív társadalmi cselekvésre nevelés. Azért dolgozunk, hogy a hozzánk járó fiatalok egymás tudását elismerő, aktív és tudatos állampolgárok legyenek, akik szívesen vesznek részt saját közösségük formálásában.

Különösen fontosak a pedagógiai kezdeményezések a mostani magyar társadalmi és politikai kontextusban, amikor az iskola ideológiai funkcióját alaptörvénybe írják („keresztény kultúrán alapuló értékrend szerinti nevelés”), a szakképzést gazdasági érdekekhez láncolják, a középosztály pedig – már akinek kulturális és anyagi tőkéje ezt lehetővé teszi – menekíti a gyerekeit a közoktatásból, súlyosbítva ezzel a meglévő társadalmi egyenlőtlenségeket.

Azt gondoljuk, hogy nincs mire várni, intézményeket kell csinálni: olyan helyeket kell létrehozni, ahol felnőhet az a réteg, melynek tagjai képesek megkérdőjelezni a fennálló társadalmi rendszert és az elnyomást eredményező hatalmi struktúrákat, akik egymás iránti szolidaritással, közösen tudnak küzdeni egy igazságosabb társadalomért – és ahol mindez nem egy maroknyi elit kiváltsága. Ideje, hogy az oktatás olyan meghatározó téma legyen a társadalomban, mint amekkora szerepe van annak formálásában.

Az alábbi tanulmányban – többek közt a hozzánk járó fiatalok véleményén keresztül – bemutatjuk azokat az oktatási körülményeket, amelyek a Deviszontot életre hívták; majd kitérünk a számunkra meghatározó kritikai pedagógia módszertanára, és foglalkozásainkból vett példákkal szemléltetjük, hogyan alkalmazzuk azt a gyakorlatban. Végül pedig egyfajta módszertani segédletként 10 pontban összefoglaljuk, milyen lépések voltak szükségesek számunkra ahhoz, hogy egy alulról szerveződő, demokratikus, fiatalokkal foglalkozó szervezetet létre tudjunk hozni. Utóbbit azért is tartjuk fontosnak, hogy ha valaki hasonló csoport létrehozásán gondolkodna, akkor ezáltal is segítségére találhasson.

RÖVIDEN AZ OKTATÁSRÓL

„Első három szó, ami eszetekbe jut az iskoláról?
K.: Rendezetlen, borzalmas, rohadt unalmas, ja meg igazságtalan.”

Számos kutatás szól a magyar oktatási rendszer egyenlőtlenségéről, de ez nem jelenti azt, hogy ne kellene újból és újból emlékeznünk: oktatási rendszerünk híresen szelektív, és nemcsak újratermeli, hanem tovább is mélyíti a társadalmi egyenlőtlenségeket. Arra a tanulmányban nem vállalkozunk, hogy a különféle egyenlőtlenségi megközelítéseket felsoroljuk, de az iskolán belüli sikeresség és a társadalmi háttér közötti kapcsolatot fontosnak tartjuk kiemelni.

Az OECD² megrendelésére készülő PISA felmérésekben részt vevő országok között Magyarországon a legerősebb az összefüggés a tanulók családi háttere és teljesítménye között (Lannert 2015). Tehát minél alacsonyabb társadalmi státuszú családból jön valaki, annál rosszabbul teljesít. Ez az adat segít rámutatni, hogy Magyarországon nem társadalmi mobilitás van, hanem születési lottó.

A Deviszont szakképzésben tanuló fiatalok számára jött létre, így fontosnak tartjuk röviden bemutatni ennek az intézménytípusnak a helyzetét: kik tanulnak ott, és a szakpolitikában milyen feladatot tulajdonítanak a képzésnek. A szakképzésben a 2018/2019-es KSH-adatok szerint több mint 200 ezer diák vesz részt, 2020-ra már körülbelül a diákok kétharmada jár ilyen típusú intézménybe (KSH 2018, Eduline. hu 2020). A képzésben részt vevő fiatalok általában alacsonyabb társadalmi státuszú családokból érkeznek, a bekerülés feltétele sem olyan magas, mint egy gimnázium esetében. (A tanulói teljesítménnyel kapcsolatban érdemes fejben tartani a családi háttérrel való szoros összefüggést.) Az iskolatípusok (gimnázium és szakképzés) közötti hierarchiának történelmi hagyománya van: a rendszerváltás után az újonnan megjelenő 6-8 osztályos gimnáziumok az elit számára lettek nyitottak – míg az alacsonyabb iskolázottságú családok gyermekei a

2 Érdemes megjegyezni, hogy az oktatással kapcsolatos legismertebb PISA-mérések – melyek a hétköznapi életben alkalmazható tudást: matematikát, természettudományt, szövegértést mérik – az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, magyarul Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) megrendelésére készülnek, ami egy nemzetközi gazdasági szervezet.

szakképzésbe záródtak (Fehérvári 2014). A társadalmi egyenlőtlenségek így ebben a formában is oktatási egyenlőtlenségekké válnak.

2020-ra a törvényi módosításokkal, a képzés hosszának és az oktatók közalkalmazotti jogállásának megváltozásával a szakképzés lett az oktatási rendszer állatorvosi lova. A szakképzés-irányítás szempontjából az egyik leglényegesebb változás, hogy a 2006-ig az oktatási területhez tartozó ágazat átkerült a gazdasági területhez: 2010-től a Nemzetgazdasági Minisztérium, majd később az Innovációs és Technológiai Minisztérium kapta meg az irányítását (Mártonfi 2019). Aminek tanúi vagyunk, az a közoktatás és a foglalkoztatáspolitikai harca a szakképzésért, amiben egy jó ideje a foglalkoztatáspolitikai áll nyerésre – már ha a közoktatás egyáltalán harcol. A szakképzés rendszerét a gazdasági igények kielégítésének rendelik alá; el lehet játszani a gondolattal, hogy mi történik abban az esetben, ha a gazdaság – vélt vagy valós – érdeke a minél gyorsabban előállítható munkaerő, nem pedig a kulcskompetenciák megszerzése.

Rengetegen írtak már kritikai szemszögből az oktatási rendszer és a közoktatásban uralkodó pedagógia szemlélet problémáiról. Foucault a társadalmi intézményekben jelenlévő hatalmat és annak működését vizsgálta: ahogyan az iskola mellett, hogy kiváltságos helyzetében meghatározza, kisajátítja és kiosztja egyeseknek a tudást, egyben minősíti is a benne lévő szereplőket, valamint a köztük lévő viszonyrendszert (Foucault 1991, 1997). A hatalom és rendszer szabályozta alá-fölérendeltségi viszonyok (tanár–tanuló, felnőtt–gyerek) mentén Cannella és Viroru a felnőttek által megalkotott gyermekképet – amihez az oktatási és nevelési gyakorlatokat is igazítjuk – posztkoloniális kritika alá helyezi, és a gyarmatosítás logikájával állítja párhuzamba. A gyermekségről létrehozott kategóriáink (pl. döntésképtelen, éretlen, függő) elnyomóak, a gyerekek feletti uralkodást biztosítják. A gyerek véleménye, tudása nem jelenik meg a velük foglalkozó intézmények és kutatások gyakorlatában – bár szereplői a róluk létrehozott narratívának, nem alakíthatják azt (Cannella és Viroru 2004, Golnhofer 2005). Noddings ([1992] 2015) az iskolai gondoskodás, támogatás, személyesség hiányára hívja fel a figyelmet. A gondoskodási etika elveinek jelentőségét hangsúlyozva azt állítja, hogy az oktatás fő céljának annak kell lennie, hogy az egymással való törődésre tanítson, és kompetens, gondoskodó és szeretetteljes embereket neveljen. Ahogy az is fontos,

hogy a mindennapi életünket átszövő, morális témákat – mint háború, szegénység, barátság, feminizmus – beemeljük a tantervbe (Coleman et al. 2017). Ivan Illich ([1971] 2003) pedig egyenesen az iskola megszüntetésének szükségességéről ír, ahol szerinte amúgy sem folyik tanulás, az egész csak különféle további társadalmi pozíciókat biztosító jogosítványok (papírok) megszerzéséről szól. Az egyenlő esélyek megteremtése helyett az emberek képzeletét iskolázzák arra, hogy egy társadalmi szerepek és rangok kiosztását monopolizáló szolgáltatást fogadjanak el értékként.

Ahelyett, hogy ezeket a tanulmányokat foglalnánk bővebben össze, inkább a devizszontos fiatalok véleményén keresztül mutatunk rá a rendszer hibás működésére. Így első kézből olvasható a megállapítás azoktól, akik éppen elszenvedik ezt a rendszert, akik saját témájuk és élethelyzetük szakértői – és akik ugyanazt mondják el, mint az oktatáskutatók.

Az egyenlőtlenségek dimenzióiról és kapcsolatairól a következőképpen vélekednek:

„J.: ...Most hogy ha te irányítanád a világot, te se akarnál egyenlőséget.

Facilitátor: Miért nem?

J.: Mert te sem egyenlőséggel érted el azt, amit elértél.

Facilitátor: Mit jelent az, hogy te se egyenlőséggel érted el azt, amit elértél?

J.: Mert hogy »ugyanaz a lehetőség van, mint a többi embernek«, de vannak, akiknek sokkal több lehetősége, meg befolyása, meg satöbbi satöbbi dolga van.”

„J.: Ahhoz, hogy megváltoztassuk az oktatást – hogyha meg tudnánk változtatni az oktatást –, akkor az hatással lenne a külvilágba mindenre, tényleg mindenre. Hogy ki mennyit keres, szóval, mindent meg kell változtatni, érted. Szóval, írhatnék én is olyan dolgokat, amik szerintem jobbak lennének, de hát az egészet meg kéne változtatni. Mindent, az egész világot. Ez a helyzet. Mert hogy most te elmész, tanulsz orvosnak, mittudomén 6-7 évig, meg ott van az építőmunkás is 2 évig. Nincs egyenlőség az egészbe. Ez így nem jó. Ha ugyanolyan egyensúlyt akarsz teremteni, hogy mindenki ugyanolyan oktatást kapjon, akkor az egész alapoktatást kéne megváltoztatni, ami miatt nem lenne az emberek között az a nagy különbség, tudod, ami az 1%-nál van. Mert akkor a teljes jövedelem, minden pénz... a pénz a lényeg, érted?”

„B.: Budapesten is nagyon nagy különbségek vannak egy belvárosi meg egy külvárosi általános iskola között, sőt, szerintem még nem is láttam belvárosi általános iskolát.

Facilitátor: Akkor az, hogy valaki hol nő fel, az hatással van arra, hogy milyen minőségű suliba jár?

J.: Az egész életére.

B.: Hát a gyerekkorodat határozza meg az oktatás, az hogy hol tanulsz, mert a gyerekkorod nagy részét kiteszi az, hogy iskolába jársz.”

Az egységes alapfokú képzésről kiemelik, hogy mindenkinek meglenne az esélye arra hogy ugyanazt a tudást megszerezze, hiszen mindenki jár általános iskolába – csak éppen nem ugyanoda.

„Facilitátor: Ha valaki Budán jobb kerületben elmegy egy általános iskolába, meg valaki Borsodban elmegy, akkor ugyanannyit kell küzdeniük?

B.: Papíron igen... mert mindenhol központilag ugyanaz a tananyag, mindenkinek van egy tankönyv-beszolgáltatója – a lehetőségek papíron mindenhol adottak, mert emiatt működhet egy iskola (...) de azon belül, ahogy a tanítás zajlik, az nem azt jelenti, hogy mindenhol ugyanolyan minőségű oktatás zajlik, nem mindenkit ugyanaz a Pista bá’ tanít valamiből, hanem nagyon sok Pista bá’ van. Minden a tanáron dől el, hogy mennyit tanulsz, meg mennyit készülsz egy órára, mennyire hozza meg a kedved.

J.: Nem feltétlenül, meg hogy milyen körülmények között élsz otthon, miért mész be az iskolába – nekem anyám sose mondta, hogy tanuljak.”

Az ellenőrzés/fegyelmezés és odafigyelés/gondoskodás helyéről az iskolában az alábbiakat említették:

„Facilitátor: Mi ennek [az iskolaőrségnek] a célja?

K.: Megfélemlítés. (...) Az iskolarendszeren kéne változtatni ahhoz, hogy ne legyen iskolaőr, mert akkor nyilván nem csinálnának ilyet a gyerekek a tanárokkal meg a társaikkal, ha normálisan lenne az egész iskola rendszerezve, akkor nem kellenének ilyen beavatkozások.”

„K. a volt iskolája mentorprogramjáról: A mentorprogram pedig úgy történt, hogy a portás is lehetett a mentorod egyébként, de csak annak volt mentora, aki szeretete volna. Megbeszéltétek az iskolában lévő problémáidat, vagy ha szerettél volna beszélni arról, hogy az életben mi bánt téged, akkor arról is tanácsot adott neked, foglalkoztak a gyerekekkel, ez nagyon tetszett.”

A deviszontos fiataloknak határozott véleményük van az intézményválasztás későbbre tolásáról. Egyikük egy elképzelt riportban dolgozta fel a témát.

„K: Azzal nem értek egyet, hogy egy gyereknek 8. osztályos korában kell kiválasztania az ágát, egyáltalán nem tudja egy 14 éves gyerek eldönteni azt, hogy mit akar kezdeni az életével.”

„Kérdező riporter: Szerinted legyen-e 0. osztály középiskola előtt?

Általános iskolás: Szerintem igen. (...) Lenne lehetőség rá, hogy felkészüljünk arra, ami vár ránk, mi mit takar. A 9. osztály egy olyan összeköttetés lenne az általános iskola és a középiskola között, mint a zebra. Mielőtt átkelsz a zebrán megnézed hogy a lámpa zöldre váltott, csak akkor tudsz átmenni ha felkészültél rá. Nekünk jólesne, ha középiskola előtt lenne még egy év arra, hogy tudjuk, hogy melyik szakma mit takar, mit kell elérni hozzá és mit ad, munkalehetőségek közül az életben.”

Ahogy arról is, hogy a tanulásnak nem csak az iskola intézményeinek falain belül kellene történnie, és nem kellene, hogy véget érjen a középiskolával.

„B: Az egész napos külső dolgok, hogy kiszakadjunk az iskolapadból és valamit úgy tanuljunk meg, hogy ott vagyunk benne (...) sokkal közelebb érezzük magunkat ahhoz, amit tanulunk, mint hogyha csak így iskolában nézzük.”

„E (az egyetemre való bejutásról): Megkönnyebbíteni esetleg, mármint nem csak úgy anyagilag, hanem alapjáraton is a továbbtanulást, hogy könnyebb legyen bejutni. Mert az is más, ahogy bejutsz, aztán az is más, amit tanulsz (...) mert az egyetemre lehet, hogy nehezebb bejutni, mint valamit ott megtanulni. Ne kelljen annyit dolgozz azért, hogy bejussál egy egyetemre, hogy utána jobb életed lehessen igazából. Mármint nem azt mondom, hogy ne dolgozz érte meg (...) a ponthatárokat, pontszámokat mondjuk én levennem.”

Amikor megkérdeztük őket, mi az a három dolog, amin szerintük a legfontosabb lenne változtatni az oktatási rendszerben, a következőket válaszolták: projektrendszerű oktatás bevezetése, intézményen kívüli iskolai napok iránti igény, az hogy legyenek szombati tanítási napok, mentorprogram minél több helyen, „filozófiatan” és több etika, középfokú intézményválasztás későbbre tolása, és „minden”.

A KRITIKAI PEDAGÓGIA ELMÉLETI KERETE

Az előzőekben bemutatott oktatási és társadalmi közegben definiálja a Deviszont magát kritikai pedagógiai kezdeményezésként. A kritikai

pedagógia elméletként és szemléletként fogható fel leginkább, ahol ebből következnek az alkalmazandó módszerek. A szemlélet alapjai legfőképp Paulo Freire 20. századi brazil tanártól és akadémikustól eredeztethetők. Freire leghíresebb, Elnyomottak pedagógiája (1970) című művének egyik legfontosabb eleme az, hogy a makroszintű társadalmi egyenlőtlenségeket és az iskola szerepét ezek újratermelésében a tanár-diák helyzet mikroszintű sajátosságaival vonja párhuzamba.

Freire úgy érvel, hogy a hagyományos iskolarendszerben a diákokat *narratíván*, egyfajta 'bankolási felfogásban' tanítják; ahogy a bankokban az ügyfelek pénzt helyeznek letétbe az asszisztensnél, úgy helyezik a tanárok letétbe a tudást a diákok agyába. A tanár-diák helyzet ebben a felfogásban egyértelműen hierarchikus, leképezi és újra is termeli a társadalmi egyenlőtlenségeknél tapasztalható sajátosságokat. A tudás tárgyával a tanuló egyáltalán nem lép közvetlen kapcsolatba, pusztán a tanár leegyszerűsítő, a tanuló szemszögéből sok esetben teljesen életidegen és emellett megkérdőjelezhetetlen narrációján keresztül. Így a tanárral sem kerül párbeszédbe, nincs lehetőség közös gondolkozásra.

Az oktatási rendszer azonban nem csupán ez által a mechanizmus által tartja fenn ezeket az egyenlőtlenségeket. Míg az iskola általában azt állítja magáról, hogy egy minden diák által egyenlő mértékben hozzáférhető, demokratikus tér (Hooks 1994), ahol mindenkinek az egyéni erőfeszítésén múlik, mennyi tudást sajátít el, a valóságban az osztályviszonyok nagyon is jelen vannak az oktatásban. Pierre Bourdieu (1978) a francia oktatási rendszerről írt munkájában mutatja be, hogy az iskolarendszer hogyan termeli újra a társadalmi egyenlőtlenségeket. Megállapítja, hogy az iskola számos esetben olyan tudást jutalmaz, melyeket a középosztálybeli diákok otthonról, a családból hoznak. Az iskola, és ezáltal a tanár értékrendje ugyanis a közép- és felső középosztály értékrendje, és célja ennek az értékrendnek (melyet nevezhetünk „műveltségnek”) az átadása és megerősítése – a „megfelelő” közeg számára. Ebben a helyzetben a munkásosztálybeli diákok eleve hátránnyal indulnak, és mire elsajátítják a középosztálybeli „műveltséget”, sokszor behozhatatlanul „lemaradnak”.

Annak érdekében, állítja Freire, hogy ezen a működésmódon változtathassunk, és megalkothassuk a felszabadítás pedagógiáját, először is meg kell változtatni az oktatás szereplőinek a viszonyát.

Tudatosítani kell, hogy nem tanár van és diák, hanem mindkét oldalon egyszerre tanuló és tanító emberek. Ha ezt elfogadjuk, akkor rögtön kiderül, hogy a világ nem „kész” és rögzített, nem lehetséges csupán egy perspektívából szemlélni – ezáltal megszűnik az alá-fölérendelt viszony, és (a tanár narrációja helyett) a két fél párbeszédet tud folytatni egymással. Egy ilyen megismerési folyamatban pedig szükségszerűen szerepet fog kapni a kritikus gondolkodás – minden részt vevő fél számára. Ekkor lehetőség van az iskola értékrendjébe másfajta kulturális, társadalmi szempontokat is behozni, azokról újszerű módon gondolkodni – és kritikát gyakorolni a fennálló hierarchiával és egyenlőtlenségekkel szemben.

A kritikai pedagógia elméletét a gyakorlatba átültetni nem magától értetődő, különösen a magyar oktatási rendszer létező keretei között. A Deviszontban azonban lehetőségünk van az ilyen megköteletől szabadon olyan közösségépítést és közös tanulást folytatni, amely a kritikai pedagógia fent vázolt alapvetésére épül. A következő fejezetben ezt a folyamatot kívánjuk bemutatni.

MŰKÖDÉSI ALAPELVEK A DEVISZONTBAN

Most röviden bemutatjuk azokat az alapelveket, melyek mentén a Deviszont működése szerveződik. Ezek az alábbiak: facilitátori szerepfelfogás, a tudás demokratizálása, társadalmi cselekvésre ösztönzés, a saját kultúrához való pozitív viszony erősítése, közösségiség, élményalapú tanulás.

Mindenki tudása értékes – röviden a facilitátorszerepről

A Deviszont Közösségi Térben nincsenek tanárok és diákok – és nem pusztán azért, mert a szó klasszikus értelmében nem folytatunk oktatást. Azt a szerepet, amit a szervezők betöltenek egy-egy foglalkozáson, leginkább a facilitátor szóval lehet jellemezni: a feladatunk az, hogy segítsük a közös tudás kialakulását. A tanulás minden esetben közösen zajlik: mindannyian részt veszünk a játékokban, kvízekben, együtt nézzük meg a filmeket, mi is vágunk, ragasztunk,

rajzolunk. Közben pedig kérdezünk – nem feleltetve, hanem segítő módon. A segítő kérdések célja egyrészt, hogy elgondolkodtassanak, felszínre hozzanak olyan megközelítéseket, amik adott esetben nem feltétlenül merülnének fel; másrészt általuk mindenkinek lehetősége lesz megosztani a tudását, tapasztalatát, érzéseit az adott témában. Habár a facilitáló kérdések mindig strukturálják a beszélgetést valamilyen formában, ez a módszer mégis lehetőséget ad arra, hogy a résztvevők szabadon alakítsák a beszélgetés menetét, új irányokba terelve azt.

Ezek a facilitáló kérdések többfélék lehetnek, az adott témától, a foglalkozáselem jellegétől és a szituációtól függően (vonatkozhatnak az adott videóra/képre/szövegre, amit feldolgozunk, vagy a véleményüket, preferenciáikat tárhatja fel stb.). Néhány példa:

A VÁROS projekt kapcsán, amikor különböző korszakokból Budapest-térképeket elemeztünk

- Ha összehasonlítjuk a különböző térképeket, milyen változásokat vesztek észre, mi lehet ezeknek az oka?
 - Van-e olyan dolog ezek között, ami ha most nem lenne, nem hiányozna nektek? Van-e olyan dolog, ami eltűnt, pedig jó lenne, ha most is lenne?
- A KULTÚRÁK projektben, egy stand-up videó után
 - Mi a véleményetek arról, hogy egy roma srác a humor eszközével mutatja be a romákkal kapcsolatos sztereotípiákat? Milyen sztereotípiák jelennek meg?
 - Szerintetek egy roma származású ember milyen munkahelyeket, állást kaphat? Hol tud elhelyezkedni?

A facilitátorszerep tehát egyrészt segít lerombolni a tanár-diák hierarchiát, másrészt lehetőséget ad arra, hogy a facilitátor valamit *ne tudjon*. Egy olyan párbeszédbe, ahol a két fél egyenlő résztvevő, belefér az, hogy a facilitátor valamilyen kérdésre nem tud válaszolni, valamihez nem ért. Egyrészt mert lehet, hogy a beszélgetés többi résztvevője tud válaszolni a kérdésre; de ha nem, akkor bevonunk egy „külső” szereplőt, aki szakértője az adott témának (legyen az bicikliszerelés, break-tánc vagy munkavállalói jogok), akitől mindannyian közösen tanulunk.

A hozzánk járó fiataloknak sem kell a „diák” szerepébe bújniuk. Nem kérdezi senki vissza tőlük az előzőekben tanultakat, és nem támasztunk feléjük olyan elvárást, hogy mekkora részét „kell” elsjátítaniuk annak, ami elhangzik. Ehelyett megmutathatják, hogy mi az, ami érdekli őket, milyen témákkal foglalkoznának szívesen, vagy mi az, amiről többet szeretnének tudni. Alapvetésünk, hogy a Deviszontban mindenki tudása értékes, amit a gyakorlatban is érvényesítünk. A foglalkozások az ő érdeklődésüket tükrözik, és a közösség aktív részvételére építenek. Ezáltal lehetőség nyílik olyan témák megjelenítésére, kérdések különböző szemszögből történő vizsgálatára, melyekre az iskolában nincs sem tér, sem akarat. Itt azonban arról a kultúráról beszélünk, amelyet ők megélnék és fogyasztanak, a valósághoz abból a nézőpontból közelítünk, amelyből a hozzánk járók szemlélik a világot – így oly módon tudunk érvényes állításokat tenni a világról és a globális történeésekről, amelyben mindenkinek a tudása, tapasztalata megjelenhet.

A tudás demokratizálása: társadalmi témák
és különböző értelmezési szintek

A Deviszontban többalkalmas foglalkozásokon (hosszú távú, 3 alkalmas projektek) tanulunk azokról a témakörökről, amiket előzetesen a fiatalokkal együtt a félévtervező alkalmon kiválasztottunk. Félévtervezésnél mindenkinek lehetősége van öt érdeklő témákat mondani (pl. természet, álláskeresés, függőségek, városi nevezetességek), aztán kis csoportban, facilitáló kérdések segítségével ezeket bontjuk közösen tovább altémákra. Így áll össze, hogy milyen kérdésköröket fogunk érinteni egy-egy projekt során. Pár téma, amivel eddig foglalkoztunk: munka, vallás, elmúlás-halál, élelmiszeripar, iskola, jóllét és mentális betegségek.

Amikor facilitátorként megtervezzük, hogyan fogjuk feldolgozni a témát (gyakorlatokat, játékokat, kérdéseket találunk ki), akkor figyelünk arra, hogy különböző értelmezési szinteket kapcsoljunk össze – ez a kritikai pedagógiai gyakorlatunk egyik fontos eleme. Azt a módszert alkalmazzuk, hogy az általánostól haladunk a személyesig, a személyestől a rendszerszintig: a feldolgozás során a témához a

fiatalok tapasztalatára és tudására építve közelítünk, majd közösen megvizsgáljuk, hogyan van jelen az ő életükben, személyesen hogyan érintettek a kérdésben. Ez kapcsolódási pontot ad számunkra, amire építve tudunk beszélni a téma társadalmi jelentőségéről: összefüggéseket keresünk, kérdéseket és állításokat fogalmazunk meg, az egyéni esetekből mintázatokat, rendszereket bontunk ki és értünk meg. Ez a megközelítés segít abban, hogy megmutassuk: a társadalomról és a világról való gondolkodásnak különböző formái lehetségesek, ami nem csak az értelmiség kiváltsága.

Elismerjük azt is, hogy mindenki másképp tanul, ezért a foglalkozások során használt tanulási formákat (kis- és nagycsoportos feladat, páros és önálló munka) váltogatjuk, valamint figyelünk arra, hogy az adott témát különböző módszerekkel – pl. művészeti és drámai elemeket használva – dolgozzuk fel, elmozdulva ezzel a beszéd- és írásközpontú közoktatástól.

A ZENE projektnél általánosságban beszéltünk arról, hogy ki milyen zenei stílus lenne, majd foglalkoztunk a műfajok történelmi gyökerével és társadalmi jelentőségével, a punk és a rap politikához fűződő viszonyával. Sokszor vesz spontán irányt a foglalkozás, így esett szó például a *System of a Down* együttes kapcsán az örmény népi táncról vagy a punk és a munkásosztály kapcsolatáról. A projektet zenészek bevonásával csináltuk végig, az utolsó alkalmon rapszöveget írtunk a saját életünkről, kézzel készítettünk hangszereket, majd közösen felvettünk egy teljes számot. Hasonló művészeti alkalmak során beszélgettünk az orosz realizmusról vagy a külvárosi panelek esztétikájáról is.

Az ÉLELMISZER projektnél megvizsgáltuk, mekkora utat tesz meg egy-egy ételkészítés, míg az asztalunkra kerül, és ennek milyen következményei vannak. A hozzánk járók közül sokan képzésük által kapcsolódnak az ételkészítéshez, ezért a Lépj egy lépést előre szerepjátékon³ keresztül néztük meg, hogy a különböző, ételkészítéssel foglalkozó munkakörökben mennyiért és milyen körülmények között

3 Ebben a játékban mindenki kap egy szerepkártyát, ami alapján a résztvevők elképzelik, hogy abban a szerepben milyen az életük, az otthonuk, a munkájuk, a környezetük. Ezután felállnak egymás mellé egy képzeletbeli vonalra. A játékvezető különböző szituációkat olvas fel (pl. lépjen egy lépést előre az, akinek sosem voltak komoly anyagi gondjai), a résztvevők pedig végiggondolják a szerepüket, és eszerint lépnek, vagy

dolgoznak emberek, hogyan kerülhetnek kiszolgáltatott helyzetbe, és miért függ ez össze a társadalmi státusszal. Ezek az alkalmak lehetőséget adnak arra, hogy állításokat fogalmazzunk meg magunkról és a világról, hogy sok szinten érintsünk és kössünk össze témákat.

Társadalmi cselekvésre ösztönzés, a változás elmélete

Mivel abból indulunk ki, hogy az oktatás feladata a társadalmi változás elősegítése, pedagógiai gyakorlatunkban a társadalom értelmezése, a tapasztalatokból való következtetések levonása és új tudás megteremtése mellett célunk az is, hogy az igazságtalanul működő rendszerek megváltoztatásán gondolkodjunk. A struktúrák érzékelése és megértése után az átalakítására irányuló figyelem alkotói tevékenység, képzeleti munka. Az elnyomás struktúrái az ember képzeletét is börtönbe zárják, míg a kritikai pedagógia a gondolatok felszabadításáról is szól: közösen újat álmodunk.

Figyelünk arra, hogy olyan inspiráló példákat ismertessünk meg a fiatalokkal, amelyek bizonyítják, hogy lehetséges változtatni: gyakran látunk vendégül különböző kezdeményezéseket, civil és érdekvédelmi szervezeteket.

Például a MUNKA projektben olyan kérdésekről beszéltünk, mint a munkaerő-vándorlás, és a globális munkaerőpiac hatásait vizsgáltuk az Audi és a H&M példáján keresztül. A fiatalok munkatapasztalataira reagálva a harmadik alkalommal egy szakszervezeti aktivistával közösen beszélgettünk és végeztünk helyzetgyakorlatokat azzal kapcsolatban, hogy mit lehet tenni akkor, ha munkahelyi visszaéléseket tapasztalunk, hogyan lehet szerveződni a jogainkért és érdekérvényesítéssel változtatni a munkavállalók kizsákmányolásán alapuló gyakorlatokon.

nem lépnek. Bővebb leírás itt található: http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_9.pdf

Tudatosítás és saját kultúrához való pozitív viszony

Ahogy a társadalomban lévő viszonyokat és egyenlőtlenségeket elismerjük és beépítjük a tanulási folyamatunkba, úgy őszintén beszélünk arról is, hogy az egyenlőtlenségek milyen formában vannak jelen az életünkben. Azt akarjuk megerősíteni a fiatalokban, hogy az ember osztályhelyzete összetett folyamatok (pl. hibásan működő társadalmi rendszer, hiányzó társadalmi/politikai akarat stb.) eredménye, nem pedig egyéni kudarc. Segítünk egymásról leemelni azt a terhet, hogy az éppen uralkodó közvélemény tükrében szemléljük és ítéljük magunkat, teljesítményünket – hogy mi írassuk meg a saját történetünket.

Emellett azokból a témákból és érdeklődési körökből merítünk, amiket a fiatalok hoznak, azokkal a kulturális termékekkel dolgozunk, amiket ők fogyasztanak. A tudomány művelése és a kutatói munka nem azt jelenti, hogy az értelmiség által kijelölt tárggyal foglalkozunk, hanem magát a módszert és hozzáállást: morális kérdésekről Immanuel Kant filozófiája és a *Witcher 3* videojáték alapján is lehet beszélni. (A Deviszontban mindkettőről volt már szó.)

Közösségiség, rítusok és egy biztos pont

A kritikai pedagógiai szemlélet mentén figyelünk arra, hogy a térben a fiatalok megtapasztalják a közösségben létezés értékét és pozitívumait – ahogy a Deviszontban a tanulási folyamat is közösségben történik. Fontos, hogy elfogadó, demokratikus közeget hozzunk létre, ahol mindenki biztonságban érzi magát, ahol új barátságok születnek, ami az egymás iránti szolidaritáson alapul, és ami biztos pontként jelen van a fiatalok életében. Minden tanulási folyamat első lépésének a fizikai szükségletek kielégítésének kell lennie: éhesen nem lehet figyelni. A napunkat ezért közös főzéssel indítjuk, az ételt utána egy nagy asztalnál elfogyasztjuk. Sokszor maga az étel is kapcsolódik a nap témájához, például amikor különböző kultúrákkal foglalkoztunk, akkor készítettünk bodagot, dán palacsintát.

A közösségben gondolkodás azt is jelenti, hogy figyelünk arra, hogy a tagjaink hogyan vannak jelen aznap: milyen hatások érték őket, milyen a közhangulat, pörgősek vagy épp fáradtak – utóbbi befolyásolja

a foglalkozások menetét is. A napot az étkezés után nyitókörrel kezdjük, amikor körben ülve, egymást meghallgatva mindenki elmondja, hogy van és hogyan telt a hete. Ilyenkor szoktunk ráhangolódni az aktuális projekt témájára is, egy hozzá kapcsolódó felvezető kérdéssel. A nap végén a foglalkozást zárókörrel fejezzük be, ahol visszajelzünk egymásnak az alkalomról, elmondjuk, mi működött jól, miről lehetett volna még beszélni. Mindkét körben úgynevezett beszélő tárgyat (nálunk egy plüsst, Áfonyát) használunk, ami a koncentrációban segít: körbeadogatjuk egymásnak és mindig annál van a szó, akinél az Áfonya. Ezek a körök segítenek megélni azt az érzést, hogy a közösség tagja vagy, fontos vagy és figyelnek rád. Nem egyszer fordult elő az is, hogy ilyenkor a fiatalok segítő tanácsokkal látták el egymást. A közösségi rítusok segítenek strukturálni a foglalkozást is.

Egy-egy példa nyitó- és zárókérdésre a MUNKA projekt kapcsán:

- Hogy vagy, milyen volt a heted? Szerinted mikortól számít valaki felnőttnek?
- Volt-e új infó a mai alkalommal? Mi lehetne a mai alkalom jelszava?

Élménypedagógia

A kritikai pedagógiához szorosan kapcsolódó módszerek és gyakorlatok mellett az élménypedagógia is fontos szerepet játszik a foglalkozások felépítésében; ennek a pedagógiai irányzatnak az alapja a közvetlen tapasztalás, valamint az aktív cselekvésen keresztül tanulás (Molnár 2013). Ezt két módon igyekszünk érvényre juttatni a foglalkozásokon: egyrészt a konkrét projektfeladatok esetében a beszélgetés mellett minél több kreatív és/vagy mozgásos tevékenységet tervezünk, amelyek más típusú részvételt igényelnek, mint egy nagycsoportos vagy kiscsoportos diszkusszió; másrészt törekszünk arra, hogy minden alkalmon szülessen valamiféle produktum, ami az adott témára reflektál. Például amikor (a később bemutatott) iskola témájú projektben a szerintünk ideális iskoláról volt szó, akkor a csapat egy része makettet készített arról, hogy szerintük hogyan kellene kinéznie ennek az iskolának, míg egy másik része álláshirdetést írt a leendő tanároknak; a zenéről szóló projektben készítettünk magunknak hangszereket, valamint szöveget írtunk és zenei alapot

készítettünk egy zeneszámhoz stb. Hiszünk benne, hogy ezáltal nem csupán nyoma marad mindannak, amiről a nap folyamán szó volt, hanem az ilyen típusú élményalapú tanulás segíthet azoknak is, akik a hagyományos tudásátadási formákkal nehezebben tudnak új információkat befogadni – különösen, mivel a produktum változatos formát ölthet, és viszonylag szabadon adaptálható, az aktuális projekthez és a résztvevők habitusához igazodóan.

FOGLALKOZÁSTERV

A foglalkozásterv vázlata, amit bemutatunk, az ISKOLA projekt harmadik alkalmához készült. A projekt megelőző két alkalmán a tudásról, tanulásról, az agy működéséről volt szó, valamint az oktatási rendszerek, iskolák általános történetéről, történelméről. A záró alkalmon oktatást érintő híreket dolgoztunk fel, majd a közösségünk számára ideális iskolát képzeltük el és alkottuk meg. Megépítettük az épületét, megterveztük a tantárgyait, álláshirdetés formájában fogalmaztuk meg, milyen tulajdonságokkal rendelkeznének pedagógusaink és tapétaragasztóval lefestettük, milyen érzés lenne oda bejárni.

Téma: Ideális iskola

14.00–15.30. Megérkezés a térbe:

- ételkészítés, csocsó, beszélgetés, társas

15.30–16.00. Nyitókör:

- Hogy vagy, milyen volt a heted? Mi az, amit szerinted mindenképp tanulni kellene az iskolában?

16.00–17.00. Hírszínház:

- Itt a Hírszínház módszerével a közelmúltban történt oktatásról szóló híreket, cikkeket elemeztünk. A cikkeket kinyomtattuk és a földre raktuk, mindenki kiválasztotta azt, ami valamiért megérintette. Ezután kis csoportban átbeszéltük, kinek miről szól a cikke, és miért azt választotta, majd az volt a feladat, hogy csináljanak egy közös szobrot, állóképet vala-

melyik szöveg alapján. Ezt bemutatták a többi csoportnak, akik közben címet adhattak a képnek. A gyakorlat alatt végig facilitáló kérdések segítségével beszélgettünk a cikkekről.

Négy téma alapján válogattunk cikkeket:

- 1. Jó példák
 - *Elkezdtek nem tantárgyakban gondolkodni a református iskolák*
- 2. Véleményütköztetésre alkalmas témák
 - *Nem mindenki fogja 90 százalékosra írni a középiskolai felvételit, de ez nem baj*
- 3. Oktatási rendszer problémái
 - *A gyerekek kétharmada szerint haszontalan, amit az iskolában tanulnak*
 - *Történelmi ítélet: kártérítés jár a gyöngyöspatai gyerekeknek a szegregáció miatt*
- 4. Önszerveződés
 - *Több tízezer ember vonult ki az utcára a Tanítanék mozgalom felhívására*
 - *Ahogy igény volt rá, 15 perc szünetet tartottunk.*

17.00.–18.00. Produktum - ideális iskolánk

- Felvezetés: különböző részekből áll össze a jövő iskolája, kis csoportban dolgozunk. Megkérdeztük a fiatalokat, ki melyik csoportban lenne szívesen és kértük őket, hogy egyenlően legyenek elosztva. Mindegyik csoportot facilitátor segíti.
- 1. ÉPÍTŐ csoport: Iskolaépület ábrázolása építőközből. Csinálhatnak hozzá alaprajzot, tervezzék meg, milyen terek lesznek benne.
- 2. KREATÍV csoport: Hogy érzik magukat az emberek ebben az iskolában? Tapétaragasztóval és festékekkel ábrázolják egy képen.
- 3. KOMMUNIKÁCIÓS csoport: Írjanak egy álláshirdetés-szerű szöveget arról, hogy milyen tanárokat várnak az iskolába. Adjunk nekik támpontokat, hogy hogyan néz ki egy ilyen álláshirdetés.
- 4. MÓDSZERTANI csoport: Képzeletbeli „órarend” összeállítása. Találják ki, hogy milyen dolgokat tudnak csinálni az iskolában, milyen speciális foglalkozásokra lehet járni, hogy néz ki egy tanítási nap.

18.00–18.10. Szünet18.10–18.40. Bemutató és zárókör:

- Képzletbeli órarendből te melyiket választanád, melyik érdekelne? Hogy érezted magad a mai napon?

18.40–19.00. Közös pakolás, elköszönés, utolsó csocsó

LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE – HOGYAN SZERVEZZ KRITIKAI KÖZÖSSÉGI TERET?

Az alábbiakban röviden összeszedtük, milyen lépések voltak fontosak számunkra a közösségi tér létrehozásához.

1. Nincs mire várni – lépj egy nagyot előre!

A Deviszont alapötlete egy hétköznapi estén fogalmazódott meg, amikor két lány az oktatási egyenlőtlenségeken bosszankodott. Elkezdtek ötletelni arról, hogyan lehetne másképp, és egyre inkább elköteleződtek egy új oktatási program mellett – az ötletből terv lett. Kellett hozzá a hasonló világlátás és némi tapasztalat, de leginkább a felismerés és döntés, hogy nincs mire várni, magunknak kell létrehozni azt, amiben hiszünk, mert ha mi nem csináljuk, más nem fogja. Ha van egy ötleted, hajrá!

2. Kell egy csapat – szervezz magad köré embereket!

Mit csinál együtt a filozófus, a gyógypedagógus, a jogász, a szociális munkás és a társadalomtudós? Közöségi teret. Az ötletünk megvalósításához több emberre volt szükség az új szempontok behozatala és az előttünk álló munka mennyisége miatt. Amikor heten lettünk, egy alakuló gyűlésen átbeszéltük, ki milyen motivációval, tapasztalattal érkezett – megosztottuk egymással például azt, hogy milyen iskolába jártunk, hogy éreztük ott magunkat. Ezután idővel közös víziónk lett arról, hogy milyen társadalomban szeretnénk élni, és missziónk, hogy a Deviszont hogyan fog hozzájárulni ehhez a változáshoz. Azóta is évekre előre megtervezett stratégia alapján működünk.

Három dolog, ami nekünk segített:

- egymás tudásának elismerése, a sokszínűség mint érték;
- tudatos és demokratikus szervezeti kultúra építése: rendszeres heti találkozók, konszenzusos döntéshozatal, annak tiszteletben tartása, hogy ki hogyan szeret és tud dolgozni;
- szolidaritás a gyakorlatban: kezdettől figyelünk arra, hogy visszajelzéseket adjunk egymásnak, tiszteletben tartjuk a másik határait, hogy ne zsákmányoljuk ki egymást és önmagunkat.

3. Tapasztalatcserék, kutatómunka és a spanyolviasz esete

Miután körvonalazódott, hogy egy olyan közösségi teret szeretnénk létrehozni, ahol az iskolától eltérő formában lehet tanulni, elkezdtünk utánanézni, hogy itthon milyen jó gyakorlatok működnek. Végül nyolc tanodát és ifjúsági teret látogattunk meg, akik tapasztalataikkal, tanácsaikkal segítettek kialakítani pedagógiai módszertanunkat. A találkozók kapcsolatépítés szempontjából is fontosak voltak.

4. Önképzés és pedagógiai módszertan

A tapasztalatcserékkel párhuzamosan dolgoztunk a pedagógiai módszertanunkon, amit a mai napig alakítunk. A kritikai pedagógia filozófiájában céljainkra és értékeinkre ismertünk, így ennek a módszertanát kezdtük el kutatni, részt vettünk a Közélet Iskolája Felszabadítás pedagógiája nevű képzésén. Így mire megnyitottunk, már volt egy alpmódszertanunk. A fejlesztésekről szóló alkalmakat beépítettük a mindennapi működésünkbe, új tagjainknak alapozó-képzést tartunk.

5. A kezdőtőke megteremtése

Alulról építkező szervezeteknél a jolly joker kérdés: honnan lesz minderre pénz? Fontosnak tartottuk, hogy minél kevésbé függjünk pályázati forrásoktól, egyrészt induló szervezetként kevesebb az esély a nyeresésre, másrészt szeretnénk volna elkerülni, hogy pályázati kiírásokhoz kelljen igazítani a működésünket. A hely beindításához szükséges kezdőtőkét közösségi és szakmai programok szervezésével teremtettük meg, és azóta rendszeresen szervezünk adománygyűjtő kampányokat, melyekkel támogatókat gyűjtünk magunk köré.

Ahogy hiszünk abban, hogy mindenki tudása értékes, úgy abban is, hogy mindenki munkája értékes, amit anyagilag is el kell ismerni.

A fenntarthatósághoz fizetett munkaerőre van szükség – mi jelenleg három főt tudunk foglalkoztatni.

6. A formális szervezetté válás rögös útjai

Minden hivatalos formában működni kívánó szervezet életében eljön az a pillanat, amikor bensőséges viszonyt kell kialakítania a birosag.hu-val. Nem kell minden csoportnak hivatalos szervezetté válni, de nekünk fontos lépés volt ahhoz, hogy ki tudjunk bérelni egy helyet, vagy hogy lehessen minket támogatni. Mi a legtöbb dologban jogásztól kértünk segítséget.

7. Kell egy hely – Kispest

Ahhoz, hogy megfelelő helyet találjunk a közösségi térnek, különböző szempontokat határozzunk meg – szakképző iskolák és hasonló kezdeményezések jelenléte, helyismeret – amelyek alapján terepszemlét tartottunk, majd Kispestre esett a választásunk. Miután utánajártunk a kerületben bérelhető önkormányzati ingatlanoknak, programunkkal felkerestük az önkormányzatot, akik támogatóak voltak és helyet ajánlottak számunkra. Segítség volt, hogy adománygyűjtő eseményeink miatt ekkorra már cikkek jelentek meg rólunk.

8. Fiatalok toborzása

Kispesti helyünk felújítása után a tér készen állt a fiatalok fogadására: meg kellett terveznünk, hogyan érjük el a célcsoportunkat. Ehhez többféle toborzási stratégiát alkalmaztunk:

utcai szórólapozás kerületi iskolák, plázák előtt;

- kapcsolatfelvétel a helyi fiatalokkal foglalkozó intézményekkel, programunk bemutatása, szóróanyagok kihelyezése;
- alternatív órák tartása szakközépiskolákban: globális egyenlőtlenségek, média és testkép, nemi szerepek témában.

Szerencsések voltunk, mert az első alkalmakra is jöttek fiatalok, akik utána hozták a baráti társaságukat, innentől organikusan növekedett létszámunk. Látogatottságunkat a szomszédunkban működő középiskolának is köszönhetjük.

9. Közös tér, közös felelősség

Miután a fiatalok elkezdtek látogatni a helyet, elkezdtük feltérképezni az érdeklődési körüket, hogy arra tudjuk építeni a foglalkozásokat, majd együtt megtervezni a tér életét, közösségünk szabályait. Amint lett egy stabilabb csapat, akik már rendszeresen jártak, a helyet is közösen újra átrendeztük. A fiatalok kezdettől alakítói a közösségi tér életének, így magukénak érzik azt.

10. Rugalmasság, értékelés és újratervezés

Azt tapasztaltuk, hogy nélkülözhetetlen a rugalmasság, újratervezés: ha valami nem megy, nem erőltetjük, változtatunk. Például módszertanunk tervezésénél kitaláltuk, hogy ha valaki bejön a térbe, akkor felveszünk vele egy „első interjút”, hogy minél többet tudjunk a fiatal érdeklődési köréről, helyzetéről. Rájöttünk, hogy ez a valóságban életszerűtlen és mesterkéltnak, organikusan sokkal könnyebben működik.

ÖSSZEGZÉS HELYETT – AKIK A TÖRTÉNETÜKET MAGUK ÍRJÁK

Ezt a tanulmányt a deviszontos fiatalokat bevonva készítettük el, többször beszélgettünk velük az oktatásról, idézeteink ezekről az alkalmakról származnak. Az egyik ilyen alkalom az alábbi párbeszéddel zárult – azt gondoljuk, jobban összefoglalja munkánk és pedagógiánk lényegét, mint bármi, amit le tudtunk volna írni.

„J.: Azt hittem, hogy arról fogunk beszélgetni ma, hogy tényleg, hogy hogy változtassuk is meg [az oktatást].

Facilitátor: Nem arról beszélgetünk most?

J.: Arról beszélgetünk, hogy mit kéne, meg hogy miért, de azt hittem, arról lesz szó, hogy mit teszünk mi.

B.: Először minden gondolati síkon dől el.

Facilitátor: Következő alkalom lehetne az, hogy akkor itt lesznek előttünk ezek a problémák és megnézzük, hogy akkor mit tudnánk mi kezdeni vele, hogy más legyen.

J.: Az jó lenne, mert akkor az olyan lenne, mint ez az egész Deviszont kezdeményezés, de akkor tényleg nekiállunk és megváltoztatjuk az oktatást.

K.: Jól van.

J.: Ami nem fog sikerrel járni.

K.: Ne így állj hozzá, minden áldott nap manifestáljuk papírra...

J.: Én nem így állok hozzá, hanem persze rengeteg szarság jönne, és folyamatosan... és mi még akkor is csinálnánk, és csinálnánk és akkor se lenne jó, de mi csinálnánk!

Facilitátor: De ez a lényeg, nem?”

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Bourdieu, Pierre (1978): Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In: *A társadalmi egyenlőtlenségek újtermelődése*. Gondolat.
- Cannella, Gaile Sloan – Viruru, Radhika (2004): *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. Routledge-Falmer.
- Coleman, Kevin – Lanie Depp – Kimmy O’Rourke (2011): *The Educational Theory of Nel Noddings*. Interneten: <https://www.newfoundations.com/GALLERY/Noddings.html> (Letöltve: 2021.02.10.)
- Eduline.hu (2020): Idén tovább nőtt a szakképzésbe jelentkező nyolcadikosok száma. Interneten: https://eduline.hu/felnottkepzes/20200502_szakkepzesben_tovabbtanulok_szama (Letöltve: 2021.02.10.)
- Fehérvári Anikó (2014): *A szakmai képzés és társadalmi átalakulás*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Foucault, Michel ([1970] 1991): A diskurzus rendje. In: *Holmi*, Vol. 3. No. 7.: 868–889.
- Foucault, Michel ([1983] 1994): A szubjektum és a hatalom. In: *Testes könyv II*. Szerk.: Kis Attila Atilla – Kovács Sándor – Odorics Ferenc. Ictus.
- Freire, Paulo (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. The Continuum International Publishing Group.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekek: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Hooks, Bell (1994): Confronting class in the classroom. In: *The critical pedagogy reader*. Szerk.: Darder, Antonia – Baltodano, Marta P. – Torres, Rodolfo D. Taylor & Francis.
- Illich, Ivan D. ([1971] 2003): „A társadalom iskoláztatása [részletek].” In: *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Szerk.: Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla. Osiris Kiadó.
- Központi Statisztikai Hivatal (2018): Statisztikai Tükör 2018. december. 21. Interneten: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1819.pdf> (Letöltve: 2021.02.10.)
- Lannert Judit (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése. A módszertani kritikák tükrében. In: *Educatio*, Vol. 24., No. 2.: 18–29.
- Mártonfi György (2019): Tanügyirányítás és struktúraváltás a hazai szakképzésben 2010 után. In: *Educatio*, Vol. 28., No. 2.: 240–254.

Molnár Péter (2013): Töprengések az élménypedagógia fogalmáról. In: *Magiszter*, Vol. 11. No. 2.: 90-94. Interneten: <http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2013/nyar/8.pdf> (Letöltve: 2021.02.10.)

Noddings Nel (2015): *The Challenge to Care in Schools, 2nd Edition*. Teachers College Press.