

Tanulmányi munkaszöveg

Prof. Andreas Schauder

"BEVEZETÉS PAULO FREIRE PEDAGÓGIÁJÁBA"

című szemináriumához

NYERSFORDÍTÁS.

**KIZÁRÓLAG A WJLF FENT JELZETT SZEMINÁRIUMÁN VALÓ TANULMÁNYI CÉLÚ
FELHASZNÁLÁSRA VEHETŐ IGÉNYBE!**

A FORDÍTÁS SOKSZOROSÍTÁSA SÉRTI A SZERZŐI JOGOKAT!

**KÉSZÜLT A WJLF ÖKUMENÉTHEOLÓGIA ÉS INTERKULTURALITÁS TANSZÉKE
MEGBÍZÁSÁBÓL.**

Paulo Freire "Politikai alfabetizáció" című írása 1970-ben jelent meg a „Lutherische Monatshefte” c. folyóiratban. A publikációban a szerző azoknak a nyelvi alfabetizálással kapcsolatos gondolatoknak a szubjektum és a világ relációjában való megtárgyalását folytatta, amelyeket először "Az elnyomottak pedagógiája" című munkájában (megjelent 1970-ben, az első német fordítás pedig 1971-ben) fogalmazott meg. A mostani tanulmányban Freire a latin-amerikai háttérrel nyert tapasztalatainak és e környezet példáinak felhasználásával fejt ki, hogy az olvasni tanulás és a szociális valóság feltárásánál egyaránt a tanítandók újjá teremtése (Freire itt a húsvéti feltámadás képét használja) és a tanulandók interiorizálása jeleneti a centrális feladatot.

Írásában Freire éppúgy kritika alá veszi a Latin-Amerikában uralkodó nevelői praxist, mint a múlt század hetvenes éveinek a szocialista társadalmakban működő pedagógiai gyakorlatát. Legfőbb ellenvetése mindkét esetre nézve az, hogy e helyeken az ismeretért küzdő embert egyszerűen objektumnak tekintik. Csak a valóság kritikai megértése, és a szociális struktúrák, valamint a konkrét világviszonyok figyelembevételé teheti lehetővé a világ valóságának olyan formában és olyan módon való megértését, hogy az sem akceptáltan, sem pedig adialektikusan nem legyen az emberi lehetőségek végállomásának tekinthető.¹

*

¹ A jelen írás megjelent in: Unterdrückung und Befreiung. (Hrsg. von Peter Schreiner et alii). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 2007. 27-43.

PAULO FREIRE

Politikai alfabetizálás² (1970)

Bevezetés a humanizáló pedagógia koncepciójába

Dr. Paulo Freire a Recife-i Egyetem professzora volt, majd a brazil művelődési minisztérium alfabetizálásért felelős osztályát vezette. Az 1964-es puccs után letartóztatták és kiutasították az országból. 1970 februárjában munkatársként meghívták az Egyházak Ökumenikus Tanácsa genfi Művelődésügyi Irodájához. A nemrég megjelent „Pedagogy of the Oppressed” c. művéhez ld. Ernst Lange cikkét (e szám 562. oldalán). Werner Simpfendorfer (vö. p. 573), Freire genfi munkatársa és „Politikai alfabetizálás” c. cikkének németre fordítója megjegyzi: Németül a „Zögling” (növendék) kifejezést használja, mert ezzel tudja a pedagógiai dialektikát a szerző intenciójával nyelvileg összhangban álló módon visszaadni; e kifejezés német nyelven a „zárt intézetek bentlakóira” asszociál, és pedagógiai tradícióknak tárgyi megterheléseire emlékeztet. (LM)

Amikor elvállaltam, hogy ezt a cikket a „Lutherische Monatshefte” részére megírom, személyes kihívásnak tekintettem a feladatot. Mindez természetesen arra is kötelezett, hogy ne naiv, hanem kritikai módon végezzem el e munkát.

Kritikai hozzáállásom ugyanakkor azt is implikálja, hogy a téma legmélyére ássak, és innen kiindulva bontsam ki azt lépésről lépésre haladva. A téma kihívására adott cikkbeli válaszom így kihívás lesz az olvasó számára is. Amennyiben ugyanis a fent leírt módon viszonyulok a tárgyhoz, egy olyan megismerési folyamatot vállalok, amely nemcsak a megismerendő tárgyra, hanem a megismerő alanyra – tehát rám is – igényt tart.

MEGISMERÉS DIALÓGUS KÖZBEN

A megismerés, ami mindig csak folyamatban lehetséges, dialógikus helyzetet tételez fel. Szigorúan véve nem létezik az „én gondolkodom”, hanem csak „mi gondolkozunk”. Nem az „én gondolkodom” konstituálja a „mi gondolkozunk”-at, hanem éppen fordítva: a „mi gondolkozunk” teszi lehetővé számomra a gondolkodást. A megismerési helyzetben a megismerés tárgya nem válik csupán a megismerő alanyok megismerési fogalmává, hanem a közöttük működő közvetítő szerepét is betölti.

² Forrás: Paulo Freire: Politische Alphabetisierung. Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung. Übersetzt von Werner Simpfendorfer. In: Lutherische Monatshefte (9.) 1970/11. 578-583.

Az előttem lévő téma, azaz vizsgálódásaim esszenciája nem válhat az általam folytatott megismerési tevékenység egyetlen "partnerévé", még akkor sem, ha a téma egy olyan „tárgy” (objekt), amely köztem és olvasóim között – akik úgyszintén megismerő alanyok – megismerési viszonyt teremt. Komolyan meg szeretném hát Önöket kérni arra, hogy akceptálják ezt a szerepet, és ne utasítsák el azt, hiszen ellenkező esetben csak címzettjei maradnak elemzésemnek.

Az elmondottak azt is jelentik, hogy miközben írok, nem csak tudósító lehetek az általam adott tekintett tényállásról. A feladatomban inkább az, hogy olyan kritikai megfigyelő legyek, aki kíváncsi, nyugtalan, és folyton keres – éppúgy, amint az olvasó is, akinek az én keresésem fáradságait újból és újból fel kell vállalnia. A témát tekintve az egyetlen különbség köztem és az olvasóm között az, hogy én a téma tisztázásával foglalkozok, és közben egyre inkább rögzítem a saját értelmezésemet is, az olvasó ugyancsak szembesül a témával, de amellet a témának a cikkben általam kifejezésre juttatott értelmezésével is találkozik.

Mindez azonban – és ezt ismételtelen is hangsúlyoznom kell – nem azt jelenti, hogy az olvasónak bele kell törődnie, hogy ő maga hiába fáradozott, és hogy egyszerűen csak el kell fogadnia az én analízisemet. Az ő fáradozása bizonyos értelemben még komolyabb is, mint az enyém, mert neki egyszerre kell a témában és az én ezzel kapcsolatos értelmezésemben is elmélyülnie.

TUDÁSSZOMJ-PEDAGÓGIA

Az olvasás valójában nem intellektuális időtöltés, hanem komoly és elkötelezett cselekvés, amelynek során az olvasó megkísérel a vizsgált tárgyának összekuszált dimenzióit tisztázni. Ebben az értelemben az olvasás nem más, mint újraírás, és egyáltalán nem azt jelenti, mintha az olvasott tartalmat kívülről kellene megtanulni. Túl kell lépnünk azon a naiv felfogáson, mintha az olvasás és a tanulás egy „emésztési folyamat” lenne.

Aki ezzel a téves – és általam előszeretettel csak „a megismerés táplálkozási koncepciójának” nevezett – hozzáállással olvas vagy tanul (vö. J. P. Sartre, Situations 1, Paris 1959), az csak „intellektuálisan hízni” akar. Innen erednek az olyan kifejezések, mint „tudásszomj”, „megismerési vágy”, „tudás-étvágy”, „bölcsséget szürcsölni” etc. Ezt a téves látásmódot gyakran fedezhetjük fel a pedagógiai gyakorlatunk mögött, egyszersmind szimpla tudásközvetítésként leplezve is le azt. Ebben a praxisban a nevelők birtokolják a tudást, a nevelendő alanyok pedig nem mások, mint „üres edények”, akik azt igénylik, hogy a nevelők „töltelék” töltsenek beléjük. Ebben a rendszerben a tanuló semmit nem von kétségbe, mert az ő szerepe csupán abban áll, hogy befogadja a nevelő által közvetített tudást.

Amennyiben a megismerés egy statikus dolog lenne, és a tudat pedig egy olyan űr volna, amelyik meghatározott helyet igényel magának az emberben, akkor a leírt művelődési és nevelési gyakorlatnak igaza volna. De nem így van. A megismerés egy folyamat, és a tudat sem más, mint a világra nyitott „intencionalitás”. Vagyis a megismerési folyamatnak egészen más természete van.

Az embereknél a megismerés azt feltételezi, hogy a valóságra irányuló akció és reflexió folyamatosan összjátékban van egymással. Az ember, akit a világban „jelenlévő” létezőként definiálhatunk, olyan „tudatos test”, aki a világot a cselekvésével és gondolkodásával transzformálja, és ezáltal arra is képes, hogy a reflexív szinten megismerésre tegyen szert. Pontosan emiatt tudjuk a világban való jelenlétünket – mint az akció és reflexió állandó összjátékát – kritikai elemzés tárgyává tenni. Csak ha distanciózni tudjuk magunkat akcióinktól és reakcióinktól, akkor lehetünk képesek megismerni azt is, hogyan jutottunk el a megismerésre. Minél jobban fel tudjuk tárni, hogy miért vagyunk olyanok amilyenek, annál inkább válik számunkra lehetségessé a valóság *raison d’être*-jének megismerése, és e szerint leszünk képessé azok naiv megértését kritikaira cserélni.

Pont ez az olvasó dolga és az én dolgom is e cikk témáját tekintve. Miközben írok, és az olvasó pedig olvassa azt, az előbbieken bemutatni próbált kritikai elemzést kell gyakorolnunk. Ez azt jelenti, hogy az adott területen nyert tapasztalatainkat, illetve másokéit, amelyeket most meg kísérelünk megértetni egymással, reflexiónk tárgyává tesszük, és ezáltal az is lehetségessé válik, hogy a „politikai alfabetizálás” kifejezés valódi jelentését – különböző időpontokban és talán eltérő formákban – elkezdjük megtanulni megérteni.

Az „alfabetizálás” főnév ebben az összefüggésben képletes jelentést hordoz. Ha végiggondoljuk, hogy mit is jelent ez a kép, jobbnak tűnik, ha elemzésünket azzal kezdjük, hogy megvizsgáljuk azt a konkrét jelenséget, amelyik e kép használatát egyáltalán lehetővé tette. Vagyis legalább általánosságban meg kell vitatnunk a nyelvi alfabetizálási folyamatot, amelyikre maga e kép utal. Szándékunk megvalósításához ugyanakkor néhány metodikai elővizsgálatot is el kell végeznünk az analfabéták eltérő értékelését meghatározó felnőtt-alfabetizáció különböző alközelítési formáit (praktikáit) illetően.

DOMESZTIKÁLÓ VAGY FELSZABADÍTÓ PRAXIS

Az egymásnak ellentmondó praktikák visszatükrözik, hogy ki mit is ért az „analfabéták” alatt. Alapvetően kétféle eset létezik: az egyik az analfabétát domesztikálni akarja, a másik a felszabadításukat kívánja szolgálni. Az első praxis – latin-amerikai tapasztalataim fényében nyert tapasztalataim – bemutatásához és lényegi tulajdonságainak összegzéséhez kapcsolódva szeretném a második praxisról alkotott látásmódomat vitára bocsátani.

Az első, vagyis a domesztikáló praxisnál nem játszik szerepet, hogy a pedagógusok tudatában vannak-e e praxis mibenlétének, amelynek a lényege egy olyan manipulációs dimenzióban ragadható meg, amelyik a nevelő és „növendék” között zajlik, és amelyben a „növendék” egyértelműen a nevelői cselekvés objektuma. Eszerint az analfabétákat – mint passzív lényeket – meg kell „tölteni” a nevelő szavaival, ahelyett, hogy meghívják őket a tanulási folyamatban való kreatív részvételre. A „generatív témákat” – mint ahogy az az eddigiekből kitűnik – a nevelők választják ki a saját kulturális vonatkoztatási közegekből, és mint az élettől függetlenül létező értékeket prezentálják az analfabétáknak – azzal a természetességgel, mintha létezne egy valóság nélküli nyelvi gondolkodás.

Másrészt az ilyen pedagógiai praxisnál soha nem teszik vita tárgyává azokat a szociális struktúrákat, amelyeket igazából fel kellene tárnunk. Ellenkezőleg, mitologizálják ezeket, ami csak erősíti a „hamis tudatot” az emberekben. Ez teszi érthetővé a felelősöknek arra irányuló törekvését, hogy a valóságot kedvezőbb fényben mutassák meg. Nem arra hívják meg az analfabétákat, hogy egy olyasféle folyamatba kapcsolódjanak be, amelynek célja saját konkrét helyzetük igazi okainak feltárása, önnön maguk és a világ megértése, hanem hogy a világot a maga valóságában elfogadják, avagy másként fogalmazva, hogy alkalmazkodjanak hozzá.

Ebben az uralkodói ideológiában minden, ami a hatalmon lévők számára jó és helyes, annak számít az embereket illetően is. Egy ilyen pedagógiai praxisnál – amelyik a legkevésbé sem korlátozódik az alfabetizációs folyamatra – egyenesen kikerülhetetlen, hogy az emberek mindjobban elidegenedjenek. A legfontosabb cél ebben a rendszerben az, hogy kioltásuk az emberekből a konkrét gondolkodásra való képességet, a kíváncsiságot, és azt az érzést, hogy az élet meglepetéseket tud hozni. Az analfabéták memorizáljanak, ismételjenek – semmiképpen ne csak a betűket, szótagokat, szavakat, amelyeket beléjük sulykolnak, hanem ismételjék azokat az elidegenített és elidegenítő szövegeket is, amelyek az illúziók hamis világáról beszélnek a számukra. Mindezt természetesen úgy állítják be, mint az ember érdekében állót, és így nem is válik világossá a dolgok ama tényleges jellege, hogy ezen az úton a cél az ember dehumanizálása.

A tanítás és a tanulás jól elkülönített folyamatokká válnak. Mivel e rendszerben a nevelő az, aki nevel, a „növendék” pedig az, akit a nevelőnek meg kell nevelnie, a nevelő mindent tud, a „növendék” viszont semmit. Ebből következően evidens az, hogy a nevelő szerepe a tanítás, a „növendék” szerepe pedig a tanulás. Ebben a hasításban, amely tagadja a tanítás és a tanulás dialektikáját, megerősödik a megismerés és a kultúra elit koncepciója.

„KULTURÁLIS INVÁZIÓ”

A fentiek mellett van még néhány további pont is, amelyre ki kell kitérnünk e pedagógiai praxist tárgyalva. Ilyen például a „kulturális invázió”. Lényege ennek az, hogy a nevelők – tudatosan vagy nem tudatosan – azért fáradoznak, hogy az analfabétát – a saját kultúrájának ignorálásával – a polgári-kulturális életformákhoz szoktassák. A „kulturális invázió” során a pedagógusnak az a feladata, hogy az analfabétákat a polgári értékek – mint magasabb értékek – csodálatára tanítsa meg, és azáltal elejét vegye annak, hogy esetleg ezek ellen lázadjanak. Ebből az eljárásból fakad az is, amint már említettük, hogy az analfabéták számára lehetetlenné válik a valóság felismerése. A cél az, hogy az analfabéta a kapitalista-polgári társadalmat és a vele járó körülményeket ne a történelmi folyamatok momentumának tekintse és értelmezze, hanem éppen ellenkezőleg, úgy fogadja el e struktúrát, mint meghaladhatatlant. Hogy e társadalom az analfabéta számára az élet legmagasabb rendű alternatívájának tűnjön, azaz egy olyan útnak, amely lehetségessé teszi a számára saját emberi lehetőségeinek a kibontakoztatását.

Ha mindezt szem előtt tartjuk, könnyen beláthatóvá válik, hogy ebben a pedagógiában miként is értékelik az analfabétákat. Elsősorban olyan „peremlakók”-nak tekintik őket, akik saját maguk választották az „egészséges társadalom”

elhagyását és a pereméletet. Amennyiben mindezt figyelembe vesszük, nagyon is érthető, hogy ennek az – uralkodói ideológiát visszatükröző – képzési stílusnak a fő célja a „szegények”, a „betegek”, a „peremalakók” gyógyulás útjára történő visszavezetése. Világossá válik továbbá ennek az ideológiai praxisnak a célkitűzése is: megváltoztatni az embereket anélkül, hogy a szociális struktúrákhoz is hozzá kelljen nyúlni. Az utóbbiak ugyanis tiszták és jók, miért is kellene rajtuk változtatni?

A PEDAGÓGIA NEM NEUTRÁLIS

Minden kritika mellett és után is, amivel ezt a praxist illetjük, különösen is utalnom kell arra, hogy a tudatos polgári pedagógus, legyen az tanár az általános iskolában, a felnőttképzésben, vagy éppen professzor egy egyetemen, nem tehet mást, mint hogy belesimul e rendszerbe. Naiv dolog volna azt remélnünk, hogy a hatalmasok olyan nevelési formát fejlesztenek ki, amelyik olyan a helyzetbe hozza az embereket, hogy kritikai módon feltárják a jogtalanságokat.

A végkövetkeztetés mutatja a „neutrális pedagógia” lehetetlenségét (vö. P. Freire, Cultural Action for Freedom, Harvard 1970). Hogy azonban mit is jelent mindez, némi magyarázatra szorul. Naivan értelmezve ez a megfogalmazás azt is jelentheti, hogy én személy szerint egy olyan képzési munka mellett állok ki, amelyben a nevelőnek – akinek a praxisa nem lehet „neutrális” – nem kellene respektálnia a tanuló önkifejezéséhez illetve a tanulása alakításához való jogát.

A valóságban a pedagógia azonban annyiban nem lehet neutrális, hogy mindig olyan cselekvést eredményez, amelyik vagy az ember „domesztikálására” vagy felszabadítására szolgál. Amint láttuk is, csak az első esetben van szó „domesztikálási praxis”-ról. A második hipotézis gyakorlatában – és tehát szemben a domesztikálással – a nevelés egy olyan folyamat, amelyiknél a nevelő a „növédek” igazi megismerésre hívja meg, vagyis arra, hogy kritikai módon fedje fel a valóságot. Miközben tehát a „domesztikálásra” való nevelés az emberben a hamis tudatot akarja kifejleszteni, hogy ezáltal megkönnyítse a valósághoz való alkalmazkodást, a „felszabadításra” törekvő nevelés nem állhat abból, hogy rákényszerítse a szabadságot a „növédekre”. Miközben a domesztikáló nevelés szükségszerűen vezet el a manipulálók és a manipuláltak közötti hasításhoz, a felszabadító nevelés lényege, hogy nincsenek felszabadító szubjektumok és felszabadítandó objektumok. Ebben a folyamatban a pólusok közti hasítás nem lehetséges. Az elsőként leírt folyamatban tehát egy preszkriptív, a másodikban pedig egy dialógikus folyamattal van dolgunk. A „domesztikálásra való nevelés” az előre gyártott tudás közvetítését célozza, a „felszabadításra való nevelés” pedig olyan megismerési folyamatot és olyan transzformáló cselekvéshez vezető metódust jelent, amelyet az embernek mintegy a világgal szembeni magatartásként kell megvalósítania.

A felszabadítás felől nézve az alfabetizálási processzus tehát egy megismerési és kreatív folyamat, amelyben az analfabéta éppúgy a megismerő alany szerepét játssza, mint a nevelő. Ebben az esetben az analfabétát nem „üres edénynek” tekintik, aki a nevelő szavainak csak címzettje. Kritikai és szabadságelvű szempontból nézve az analfabéta nem peremalak, akit be kell tagolni a rendszerbe, hanem olyan ember, aki meg van fosztva attól, hogy a saját szociális valóságában olvasni és írni tudjon. Nem

peremalak, hanem az, aki valójában is: az elnyomott ember, akit meggátolnak abban, hogy éljen a világ megváltoztatásához való jogával. Miközben a domesztikáló praxist követő alfabetizációs processzusban a „generatív témákat” a pedagógusok határozzák meg, a megismerési processzusként működő alfabetizálásnál az analfabétával folytatott beszélgetés jelöli ki azokat, és pedig annak a megvizsgálásával, amit én általában az emberek „minimálnyelvi univerzumának” nevezek (vö. P. Freire, *Educao como Practica da Liberdade*, 1968).

POLITIKAI ANALFABÉTÁK

Amikor a politikai „alfabetizálás” problémája felé fordulunk, akkor véleményem szerint egyfelől annak az elemzéséből kell kiindulnunk, hogy mit is jelent politikai „analfabéta”-nak lenni, másrészt pedig a politikai „alfabetizálási folyamatot” kell megvitatnunk.

Amennyiben a nyelvi analfabéta az, aki nem tudja, hogyan kell írni, olvasni, a politikai analfabéta – függetlenül attól, hogy tud-e írni, olvasni – az, akinek naiv elképzelése van az emberről és a világhoz való viszonyáról; vagyis az, akinek naiv felfogása van a szociális valóságról. Az utóbbi számára a létező valóság nem más, mint pusztán adottság: valami, ami van és nem olyan valami, ami alakítható. A politikai analfabéta hajlamos arra, hogy kitérjen a konkrét valóság elől, és teljesen elvessen a világról alkotott absztrakt elképzelésekben. Ezzel azonban pusztán a történelmi felelősség elől menekül. Amennyiben az illető tudós is, szívesen elbújik a tudományos tevékenység sokat emlegetett semlegessége mögött. Miközben azonban az objektív valóság elől menekül, nemcsak a status quo fenntartását szolgálja, hanem megkönnyíti a világ dehumanizáló manipulációját is, amelyet persze azért elutasít magától.

A REMÉNY HIÁNYA

Ha az illető ráadásul még keresztény is, akkor egy teljesen lehetetlen hasítás is támad a világban való létezés és a transzcendentalitás között, ami egy másik formája az objektivitás előli menekülésnek. Ebben az esetben az illetőnek mechanisztikus, sőt némely esetben egyenesen fatalista koncepciója van a történelemtől: számára a történelem csak az, ami volt, és nem az, ami most van, és most lehet kialakulóban. A jelen olyan valami csak, amit normalizálni kell, a jövő pedig csak a jelen ismétlése. És ez a felfogás az, ami nem szolgál mást, mint a status quo fenntartását. Időnként a politikai analfabéta persze nem a jelen pusztán ismétléseként fogja fel a jövőt, hanem olyanként, ami előre meg van határozva, mint valamilyen előre adott fejleményt.

Mindkét felfogás „domesztikált vízió” a jövőről. Az első vízió a jövőt aláveti a csak megismétlődő jelennek, a másik pedig egyszerűen a kikerülhetetlenre redukálja azt. Mindkét felfogásban közös az, hogy tagadják az embert és ezzel együtt a valódi történelmet, amely ugyanakkor nem létezik az embertől függetlenül.

A fentiekből természetesen az is következik, hogy mindkét felfogás nélkülözi a reményt. Az első a reakciós praxissal kötődik össze, a másik – nem kevésbé reakciós

– gyakorlatot pedig a marxista gondolkodás mechanisztikus elferdítésének tekinthetjük.

MENEKÜLÉS HAMIS BIZTONSÁGBA

A politikai analfabéta, aki az elidegenedett és elidegenítő világ „irracionalitásával” szemben a tehetetlenség érzését tapasztalja, a szubjektivizmus hamis biztonságába igyekszik menekülni. Időnként azonban aktivisztikus praktikákhoz fordul. Egyik esetben sem képes ugyanakkor arra, hogy az emberre úgy tekintsen, mint a világban létszerű szuverenitással jelenlévő létezőre, mint a *gyakorlat objektumára*, azaz a világgal szembeni akciók és reflexiók létezőjére.

Érdekes látni, hogy a praxis hamis, idealista koncepciója hogyan jut kifejezésre a politikai analfabéta naiv tudatának szintjén: az elméletet és a gyakorlat szétválasztása nyelviileg valahogy össze kellene kötni: pl. az elméletet és a gyakorlat szétválasztásában ; a megismerés olyan univerzalizációja, amely nincs beágyazva a történelembe; a filozófia világmagyarázó elvként és olyan instrumentumként való szerepdefiníciója, amely a világ létező valóságának elfogadásához vezet; a nevelés nem más, mint pusztán tények terjesztése és a tiszta tudás örökségének közvetítője: mind olyan elképzelések, amelyeket megszakítás nélkül deklamál a politikai analfabéta naiv tudata. A domesztikáló valóság ideologizáló hatása folytán ez a tudat még Hegel objektív idealizmusát sem képes elérni, akinél a praxis mégis csak a gondolkodás aktivitásának számított, és akinek felfogásában a munka legalább olyan átalakító cselekvésnek tűnik, amit az ember a világgal szemben kifejt, és amivel alakítja is azt.

A politikai analfabéta naiv tudata nehezen tudja megérteni, hogy elmélet nem létezhet gyakorlat nélkül, gondolkodás pedig átalakító cselekvés nélkül, és hogy lehetetlen olyan elmélet, amely a valóságot csak magyarázza, és lehetetlen a teljesen neutrális pedagógia. Amennyiben pedig mindezt a politikai analfabéta naiv tudatának torzulása is elmélyíti, akkor már teljesen immunissá válik a valóság kritikai megértésére. Ezért sokkal könnyebb vitatkozni például egy latin-amerikai illiterátus földmunkással az ember és a világ megértéséről, vagy éppen a kétkezi és szellemi munka szétválasztásának az elhibázottságáról, mint egy értelmiséggel, aki „politikai analfabéta”.

Az értelmiségi ugyanis azzal magyarázná az adott körülményeket, hogy tudása révén egészen más lehetőségek felett rendelkezik a manipulációkkal szemben, mint a földmunkás, aki teljesen ignoráns. Az értelmiségi szemében a földmunkás korlátozott képessége a világ megértésére és az önkifejezésre csak az intellektuális alulmaradottság demonstrációja.

A KRITIKA ÉS A DIALEKTIKA HIÁNYA

Mindennek fényében még egyszer is alá szeretném húzni, amit eddig mondtam: A „politikai analfabéták” képletes kifejezése arra vonatkozik, amikor az ember kritikai és dialektikus megértés nélkül viszonyul a világhoz. Mint ahogyan a nyelvi analfabétizmus esetén, úgy a politikai analfabétizmusnál is szükség van arra a

tanulási folyamatra, amely ebben az esetben is vagy a domesztikálást vagy a felszabadítást fogja szolgálni. Mindennél fontosabbnak tűnik számomra azonban azt kiemelni, hogy ez a tanulási folyamat nem szükségszerűen igényel külön tanfolyamokat is. Bármilyen legyen is a tanár speciális területe, a tanulónak vagy a naiv vagy a kritikai tudatát fogja erősíteni.

Cikkem első részében a domesztikálást szolgáló alfabetizálási folyamatot vizsgáltam. Ezt követően egészen általános módon arra szeretnék kitérni, hogy kritikai megközelítésben nézve véleményem szerint milyennek is kell lennie a képzésnek, vagy a nevelésnek. Éspedig annak a nevelésnek, amelyik a valóság demitologizálása segítségével a nevelőnek és a „növendéknek” egyaránt lehetővé teszi, hogy politikai analfabétizmusukat legyőzzék. Eközben vissza-vissza fogok térni néhány, a korábbiakban már említett aspektusra is, bízva abban, hogy e visszacsatolások segítenek úgy az olvasónak, mint nekem közös témánk még eredményesebb tisztázásában.

FELSZABADÍTÓ NEVELÉS

A már többször ismételt megállapítással indítok: ha nem lépünk túl a nevelés azon koncepcióján és praxisán, amelyben a nevelést kizárólag a tudás közvetítésének és a valóság puszta leírásának tekintjük, akkor megakadályozzuk a kritikai tudat létrejöttét, és tovább mélyítjük a politikai analfabétizmust. Amennyiben viszont a felszabadítás és a humanizálás mellett döntöttünk, akkor az előbbi pedagógiát olyan pedagógiának kell felváltania, amelyben a nézetünk szerint ténylegességnek (Objekt) tekintendő valóság megismerése és megváltoztatása egymást kölcsönösen feltételezik. Ebben az összefüggésben a „felszabadításra való nevelés” olyan valódi praxis, amely egyszerre megismerési folyamat és metódus is abban a cselekvésben, amelyet az embernek azzal a megváltoztatandó világgal szemben kell kifejtenie, amelyet megpróbál megismerni. Ily módon a művelődés, illetve a „szabadságért folytatott kulturális cselekvés” szociális cselekvés is, és mint e praxis metódusa, folyamatosan meg is újítja magát e folyamatban.

A domesztikáló képzés praxisának a felszabadító képzéssel történő meghaladása során tisztáznunk kell egy alapvető jelentőségű dolgot. Azon a véleményen vagyok, hogy a valódi értelemben vett felszabadító praxis lehetetlen olyan nevelő számára, aki nem képes teljesen megkülönböztetni magát „polgári” kollegáitól. Miközben a „polgári” pedagógus mindig a „növendék” nevelője és az is marad, a szabadságra irányuló oktatást folytató nevelőnek mint csak-nevelőnek meg kell „halnia”, hogy a „növendék-nevelő” „nevelő-növendéke”-ként születhessen újjá. Másrészt a növendéknek is tudnia kell, hogy neki pedig a nevelő csak-növendékének kell „meghalnia” és a „nevelő-növendék” „növendék-nevelője”-ként újjászületnie. E kölcsönös „meghalás” és újjászületés nélkül a felszabadításra való nevelés nem lehetséges.

Ez persze nem azt jelenti, hogy a nevelő impulzust adó jelenléte is eltűnik. Erre az impulzusra a nevelés minden formájában is szükség lesz, legyen az a status quo fenntartását szolgáló eszköz vagy a valóság megváltoztatását és megismerését szolgáló metódus. Az utóbbi esetben az eredeti impulzus mindenestre lépésről

lépésre átadja a helyét annak a szintézisnek, amelyben a „nevelő-növendék” és a „növendék-nevelő” a folyamat valódi szubjektumaivá válnak.

Az utóbbi értelemben vett nevelőt elsősorban arra kell figyelmeztetni, hogy abban a pillanatban, amikor e folyamat a kezdetét veszi, fel kell készülnie a „meghalásra”. Tudnia kell, hogy ha olyan nevelő akar lenni, aki valóban a szabadságra nevel, akkor meg kell szünnie a polgári értelemben vett pedagógusnak lenni. Csak e „meghalás”-sal válhat lehetségessé, és ezt neki magának kell kezdeményeznie, hogy az egyik oldalon ő, a másik oldalon pedig a „növendéke” mint nevelők újjászülessenek. És ebben az értelemben lesz a tanár olyan nevelő, aki a Húsvét mély értelmének megélését saját feladatának tartja. Ezt az átmenetet (amelyet a polgári pedagógia természeténél fogva képtelen végrehajtani) kell megvalósítania a forradalmi és humanitárius pedagógiának. Amennyiben e feladatot elutasítja, megszűnik forradalmi és humanitárius pedagógiának lenni.

A SZOCIALISTA TÁRSADALMAK CSÖDJE

A szocialista társadalmak tragikus módon azért mondtak csődöt (Kuba és a kultúrforradalomnak köszönhetően Kína kivételével), mert egyszerűen képtelenek bizonyultak arra, hogy a bourgeois nevelést a felszabadító nevelés szociális praxisával legyőzzék. A szocialista nevelést egyenlővé tették a marxista gondolkodás redukciójával – egy olyan gondolkodásmóddal, amely egyébként nem verhető bilincsbe –, amit az embereknek „tablettaként” kellett „lenyelniük”. Következésképpen pedig beleestek a bourgeois nevelésre jellemző „táplálkozási” praxisba. E fejlemények gyökere a bourgeois ideológiának abban a furcsa idealizmusában keresendő, amit a következőképpen jellemezhetünk: a társadalom megváltoztatása automatikusan olyan jó világot hoz létre, amelyet a későbbiekben már nem lehet megkérdőjelezni. A jó világ nevelői pedig, akik egyszersmind e jó világért küzdő nevelők is, imitálják a jó bourgeois világ nevelőit, akik a maguk részéről szintúgy e jó bourgeois világért küzdő nevelők. Ugyanúgy „professzor urak”, mint a bourgeois nevelők. Tanítványaikkal kialakított viszonyrendszerük ugyanolyan vertikális, mint a bourgeois nevelők és „növendékeik” közötti kapcsolatrendszer. Miután ebben az oktatási viszonyban a megismerhető tárgy szintén a nevelő birtokában van és nem abban áll, amit a nevelő és tanítvány közötti közvetítés biztosít, ugyanúgy eltávolodtak a diákjaiktól, mint az előbbiektől. Szétszakítják egymástól a tanítást és a tanulást, és a világot a tudással rendelkezők és az azzal egyáltalán nem rendelkezők, azaz a dolgozók kasztjaira osztják (vö. Jean Daubier, *Histoire de la Revolution proletarienne du Chine*, Paris 1970). Mivel pedig az iskolát ennek megfelelően továbbra a szociális kontroll eszközeként használják (vö. Ivan Illich publikációi a CIDOC-nál, Guernavaca/Mexiko),³ e nevelők sajnos elfelejtik Marxnak azt a nagyon fontos megállapítását, amelyet a Feuerbachról írt harmadik tézisében ír: „A nevelőnek is szüksége van nevelésre”. Az általuk bevezetett bourgeois mítosz ugyanis megakadályozza őket abban, hogy Marx ösztönző gondolatát a gyakorlatban is megvalósítsák. Végül ez az oka annak is, hogy a gondolkodást dialektikátlanító edukatív praxisukkal e társadalmak éppúgy elmélyítik a politikai analfabétizmust, mint a bourgeois társadalmak.

³ Vö. Ivan Illich publikációit a Centro Intercultural de Documentation (CIDOC), Guernavaca / Mexiko együttműködésében. Illich Németországban 1972-ben először megjelent vitairatát újból kiadták: Ivan Illich: *Entschulung der Gesellschaft*, München 2003 (a szerk.).

A „CONSCIENTIZACAO”

Ezen a helyen elejét kell vennem néhány olyan lehetséges félreértésnek, amelyekkel egész cikkem során küzdeni próbáltam. Közelebről: a tudatnak a felszabadítás praxisában játszott szerepéről szeretnék itt beszélni. Világosságot szeretnék teremteni azt illetően, hogy a dialektika szempontja felől közeledve miért nem tudom végrehajtani a tudat és a világ naiv különválasztását. Sőt, hogy a szubjektivitás és objektivitás oly mértékű egymásba fonódásával állunk szemben, hogy szinte „a szubjektivitásnak az objektivitásból való inkarnálódásáról” lehet beszélünk. Amennyiben pedig megtörjük e dialektikát, az idealizmus (szubjektivizmus) illúziójába, illetve az objektivizmus hibájába esünk.

A brazil „conscientizacao” szót, amellyel általában jelölni szoktam azt a folyamatot, amelyben az emberek késszé teszik magukat a világot megváltoztató akcióban való részvételre, kritikusan és nem idealisztikusan kell érteni. A „conscientizacao” folyamatával nem áll szándékunkban a tudatnak világteremtői szerepet is tulajdonítani, hanem csak azt a szerepet, hogy az „adott világot” mint „adni tudó” világot ismerje fel. Így nézve a „conscientizacao” annak a folyamatos feltárását jelenti, ami elrejtve megvan abban az emberben is, aki kritikai reflexió nélkül cselekszik a világban.

Tudatában vagyok annak, hogy a megvalósulásban lévő világra adott kritikai reflexióként működő „conscientizacao”, amely egyszersmind egy másik világ üzenete is, nem helyettesítheti azt a világot megváltoztató akciót, amelynek az üzenetet konkretizálni kell.

Tudatában vagyok annak, hogy ez – vagyis világot teremteni – csak olyan akció segítségével lehetséges, amelyet a kritikában bejelentettünk.

Tudatában vagyok annak, hogy az ember felszabadításához nem elégséges a valóság naiv megértésének kritikai megértéssel történő egyszerű felcserélése.

Tudatában vagyok annak, hogy a „conscientizacao” teleológiai karaktere valódi praxist kíván.

Tudatában vagyok azonban annak is, hogy a „conscientizacao” fontos szerepet játszik annak feltárásában, ami a tudat „háttérszlelésében” elhomályosodik, és fontos szempont az ember – valóságot megváltoztató – akciójában is, mert ennek révén tárulhatnak fel lépésről lépésre az említett rejtett dimenziók (vö. P. Freire, Cultural Action for Freedom).

Éppen ezért a „conscientizacao” nem választja el egymástól a „tudatot” és a „világot”. Lényege sokkal inkább a kritikai reflexiója tárgyává tett korrelációra irányul, amivel fényt tud deríteni azokra a sötét dimenziókra, amelyekkel a világ komolyan vételekor találkozik. Összegezve, a „conscientizacao” folyamata semmiképpen nem merül ki az előző kritikával jelzett új valóság megnyitásában. Különösen, hogy elsődleges feladata mindenekelőtt az új valóságot új kritikai reflexió tárgyává tenni. Az új, fejlődő valóságot érinthetetlennek tartani éppoly naiv

és reakció felfogást tükrözne, mint ha a régi valóságot deklarálnánk érinthetetlennek. A „conscientizacao”, az ember történelembeli kritikai magatartása soha nem ér véget. Ha az ember mint cselekvő lény megadóan viselkedik a folyamatos változásban tartott világgal szemben, akkor új „megzavarodásban” fog elbukni. A „conscientizacao-t”, amelybe egy meghatározott pillanatban belevágnak, arra a következő pillanatra tekintettel kell folytatniuk, amelyben a változó valóság új profillal kibontakozik.

Ismétlem, így válhat a politikai alfabetizálási folyamat – hasonlóan a nyelvi alfabetizálási folyamathoz – a domesztikálást vagy az ember felszabadítását szolgáló praxissá. Az első esetben azonban nem kerül sor „conscientizacao-ra”, az utóbbi folyamat viszont már önmagában „conscientizacao”. Az első esetben egy elembertelenítő folyamattal van dolgunk, az utóbbi esetben pedig a humanizációra irányuló törekvéssel.